B 10 355

Ц.30к.
12.6.86

В. Е. Романовскій.

ЗАМѢТКИ
О
ПРЕПОДАВАНІИ ИСТОРІИ.

1. *Къ вопросу о систематическомъ преподаваніи исторіи.*
2. *Письменныя работы по исторіи.*
3. *Классныя бесѣды учителя исторіи.*

Изданіе книжнаго магазина Л. Б. ХИДДЕКЕЛЬ.

235/6

Тифлисъ.
Электропечатня Грузинскаго Издательскаго Т-ва, Большая Ванкская ул.

1905.

510 355

В. Е. Романовскій.

ЗАМѢТКИ
О
ПРЕПОДАВАНІИ ИСТОРІИ.

1. *Къ вопросу о систематическомъ преподаваніи исторіи.*
2. *Письменныя работы по исторіи.*
3. *Классныя бесѣды учителя исторіи.*

Изданіе книжнаго магазина Л. Б. ХИДДЕКЕЛЬ.

Тифлисъ.
Электропечатня Грузинскаго Издательскаго Т-ва, Большая Ванкская ул.

1905.

Дозволено цензурою. Тифлисъ, 28-го октября 1904 г.

ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНАЯ
ИСТОРИЧЕСКАЯ
БИБЛИОТЕКА
658183

Оглавленіе.

Стр.

1) Къ вопросу о систематическомъ преподаваніи исторіи. 1

2) Письменныя работы по исторіи. 19

3) Классныя бесѣды учителя исторіи 32

Предисловіе.

Настоящія „Замѣтки“ составились изъ статей, которыя были мною въ разное время, начиная съ 1895 года, напечатаны въ журналѣ „Педагогическій Сборникъ“, издаваемомъ при Главномъ Управленіи военно-учебныхъ заведеній.

Издавая ихъ отдѣльной брошюрой, я льщу себя надеждой, что знакомство съ выводами и взглядами, явившимися результатомъ многолѣтняго опыта, не будетъ безполезно по крайней мѣрѣ для молодыхъ преподавателей исторіи.

Тифлисъ,
1 февраля 1905 г.

Къ вопросу о систематическомъ преподаваніи исторіи.

„Мы учимся не для школы, а для жизни“
Гердеръ.

Всякое дѣло оканчивается успѣшно лишь тогда, когда оно ведется систематически, т.-е. по заранѣе опредѣленному, строго продуманному и во всѣхъ подробностяхъ обработанному плану, въ основаніи котораго лежитъ извѣстное воззрѣніе какъ на сущность самого дѣла, на его значеніе, такъ и на тѣ пріемы, съ помощью которыхъ оно можетъ быть приведено къ желанному концу. Истина эта, имѣющая громадное значеніе въ жизни, должна быть строго соблюдаема и въ школѣ, въ этой „переходной стадіи между дѣтскою комнатой и ареной общественнаго дѣятеля“. Если въ школьномъ обученіи нѣтъ опредѣленной системы, то нѣтъ, строго говоря, и обученія; получается выучка, весьма тяжелая для школьнаго питомца, который по выходѣ изъ школы, ряготясь вынесенными изъ нея обрывками знаній, съ горьимъ чувствомъ будетъ повторять слова поэта:

Мы всѣ учились понемногу
Чему-нибудь и какъ-нибудь...

Только система, вытекающая изъ вполнѣ сознательнаго тношенія къ дѣлу, можетъ устранить это зло. Только при азумной систематизаціи учебнаго матеріала онъ можетъ ыть усвоенъ учениками сознательно и прочно. Кромѣ того, олько при такомъ условіи сообщаемыя ученику понятія дѣлаются дѣйствительнымъ достояніемъ его ума. Система аетъ возможность располагать изучаемые факты по групамъ и освѣщать каждую группу извѣстной идеей, при этомъ

одновременно достигаются два результата: 1) самые факты ясно воспринимаются и прочно запоминаются, и 2) вполнѣ усваивается воплощенная въ нихъ и теряющая свою абстрактность идея.

Мало того. Систематическое обученіе весьма выгодно отзывается и на развитіи характера. Тотъ, кто учился „чему-нибудь и какъ-нибудь", будетъ и жить „какъ-нибудь", на „авось", „спустя рукава", дѣйствуя на всякомъ шагу подъ впечатлѣніемъ минуты. Тотъ же, кого съ дѣтства заставляли изучать фактъ, подходя къ нему съ разныхъ сторонъ, и извлекать изъ него скрытую въ немъ идею, сближающую его съ другими фактами, напрягая на эту работу силы своего ума; тотъ, кому съ дѣтства не позволяли составлять или брать на вѣру поверхностныя, не обоснованныя умозаключенія,—тотъ будетъ и въ жизни дѣйствовать сознательно, сообразуя каждый свой поступокъ съ вынесенными изъ школы воззрѣніями. Систематическому школьному обученію ученика будетъ соотвѣтствовать систематическая дѣятельность общественнаго дѣятеля.

Все это впрочемъ общеизвѣстныя истины. Жаль только, что онѣ въ школьной практикѣ не вполнѣ соблюдаются. Въ этомъ отношеніи больше всего страдаютъ, кажется, два предмета: исторія и географія. О нихъ, между прочимъ, меньше всего и пишутъ въ нашихъ педагогическихъ журналахъ *).

Что касается географіи, то ея положеніе въ школѣ будетъ оставаться печальнымъ до тѣхъ поръ, пока она не будетъ имѣть своего особаго преподавателя-спеціалиста и отсутствіе строгой системы въ ея преподаваніи до извѣстной степени простительно: кому мало дается, отъ того мало и спрашивается. Не знаемъ, какъ теперь, а въ наше время (1881—1886 гг.), если не ошибаемся, только въ Московскомъ университетѣ историки-студенты слушали лекціи „Общаго

*) Если бы кому-нибудь изъ педагоговъ пришла идея собрать и издать въ одной книгѣ извлеченія изъ журнальныхъ статей по методикѣ, напр., русскаго языка, то сравнительно съ этою книгой весьма полезный трудъ г. Кролюницкаго (Опытъ методики элементарнаго курса исторіи. Москва, 1890 г., стр. 1—377) по методикѣ исторіи показался бы маленькой брошюркой.

Землевѣдѣнія", и то всего два года, изъ которыхъ одинъ годъ употреблялся на исторію географіи (древній періодъ), а одинъ—на землевѣдѣніе, при чемъ, само собою разумѣется, профессоръ-спеціалистъ, принужденный читать филологамъ свой предметъ въ упрощенномъ видѣ, не имѣлъ ровно никакой возможности знакомить своихъ слушателей съ методическими пріемами преподаванія этого предмета въ средне-учебныхъ заведеніяхъ. Все, что онъ могъ сдѣлать въ этомъ отношеніи, это—снабдить насъ спискомъ тѣхъ изданій, которыя мы должны были имѣть въ виду въ нашей преподавательской дѣятельности. Его слушатели вынесли изъ университета любовь къ предмету его лекцій, нѣкоторыя знанія и лучшія воспоминанія о свѣтлой личности почтеннаго профессора. Хорошо и это. Но затѣмъ большинство этихъ слушателей разсыпалось по обширному пространству русской земли; многіе попали въ „глухую провинцію", а достаточно извѣстно, насколько глухая провинція благопріятствуетъ молодому, начинающему учителю изыскивать или изучать методы преподаванія...

Историкъ поставленъ въ нѣсколько лучшее положеніе. Университетъ ему много даетъ; онъ даетъ ему все, что можетъ дать: пониманіе исторіи, какъ науки, знакомство съ научными методами историческаго изслѣдованія, большой запасъ фактическихъ знаній. Но... при всемъ этомъ лучшій „кандидатъ историческихъ наукъ" можетъ сдѣлаться превосходнымъ магистромъ и весьма посредственнымъ учителемъ исторіи. Дѣло въ томъ, что до тонкости знакомый съ исторіей, какъ съ наукой, онъ не знакомъ съ нею, какъ съ предметомъ обученія въ средней школѣ. Ему не хватаетъ самаго главнаго: умѣнья взяться за ввѣренное ему дѣло. Онъ не знакомъ, даже теоретически, ни съ общей педагогикой, ни съ методикой своего предмета. Создавая изъ него учителя исторіи, университетъ сообщилъ ему массу знаній; научиться же, какъ эти знанія примѣнять къ дѣлу,—это его личная забота. Положимъ, матушка Русь—страна самоучекъ. Но вѣдь не всѣ же мы Ломоносовы; да и Ломоносовы пошли бы дальше, если бы о нихъ во время позаботились.

Начинающій учитель-историкъ, поставленный въ лучшія условія сравнительно съ географіей относительно запа-

са знаній научныхъ, относительно преподавательскаго искусства далеко уступаетъ своему ближайшему товарищу и сотруднику, словеснику. У того сейчасъ же подъ рукою найдутся до извѣстной степени опредѣленныя схемы преподаванія, выработанныя опытными педагогами. О классикахъ и говорить нечего: ежегодно издается такое множество новыхъ пособій, что даже удивительно. Не то у историка: двѣ-три методики, трактующія съ нѣмецкаго голоса общія истины, нѣсколько статеекъ, на досугѣ набросанныхъ преподавателями или переведенныхъ съ нѣмецкаго же. Вотъ и все.

Добросовѣстный преподаватель, внимательно прослушавшій въ университетѣ лекціи профессоровъ по логикѣ и психологіи, можетъ весьма скоро познакомиться съ общею педагогикой и пріобрѣсти необходимыя для его дѣятельности теоретическія знанія. Но дальше? Дальше передъ нимъ два курса: элементарный и систематическій, требующіе совершенно различныхъ пріемовъ преподаванія, а въ руки ему даются двѣ книги, изъ которыхъ одна носитъ названіе учебника исторіи, а другая—пособія „для класснаго и внѣкласснаго чтенія“. Какъ составляются эти учебники и эти пособія? Составитель учебника, будучи, повидимому, весьма плохого мнѣнія о способностяхъ русскаго юноши, предлагаетъ ему большею частью, матеріалъ для „зубристики“. Составитель пособія, будучи, повидимому, слишкомъ высокаго мнѣнія объ этихъ способностяхъ, „составляетъ“ хрестоматію, представляющую какой-то аггломератъ отрывковъ, извлеченныхъ изъ разныхъ ученыхъ диссертацій и обработанныхъ, кажется, исключительно съ помощью писца и ножницъ... Да простятъ намъ и тѣ и другіе нѣсколько рѣзкій тонъ, который мы на себя принимаемъ. Въ глубинѣ души всякій изъ нихъ съ нами согласится: ученику необходимъ учебникъ, въ которомъ сообщался бы метеріалъ не только для безсознательнаго зубренія, но и для размышленія, и пособіе, не только расширяющее кругъ изученныхъ по учебнику фактовъ, но и могущее въ доступной формѣ изложенія, въ систематической обработкѣ пройденнаго матеріала, расширить кругъ понятій... Мы полагаемъ, что если бы нашелся такой учитель исторіи, который заставлялъ бы своихъ учениковъ готовить уроки по учебнику, а самъ только и

дѣлалъ бы, что читалъ или пересказывалъ изъ пособій, то онъ никогда не достигъ бы той конечной цѣли, которую долженъ имѣть въ виду всякій преподаватель исторіи: развить въ своихъ ученикахъ пониманіе прошлаго, столь необходимое впослѣдствіи для пониманія настоящаго.

Намъ кажется, что для преподавателя кромѣ существующихъ учебниковъ и пособій необходима еще книга, содержащая цѣлый рядъ разработанныхъ классныхъ уроковъ. Книга эта не должна стѣснять необходимой свободы преподаванія, но она, намѣчая вопросы, на которые преподаватель долженъ обратить особенное вниманіе, кратко формулируя ихъ рѣшеніе и приводя изучаемый матеріалъ въ строгую систему, даетъ возможность преподавателю, особенно начинающему, разобраться, оріентироваться при домашней подготовкѣ къ урокамъ, при чтеніи различныхъ историческихъ изслѣдованій, изъ которыхъ ему такимъ образомъ легче будетъ извлекать то, что необходимо для его уроковъ.

Тогда и такъ-называемыя хрестоматіи получили бы бо́льшую цѣну для него: онѣ представляли бы весьма удобную книгу и для справокъ и для класснаго чтенія, такъ какъ помѣщенныя въ нихъ статьи было бы легко передѣлывать, сокращать, дополнять дома, примѣняясь къ принятой системѣ. Тогда бы и само преподаваніе исторіи менѣе зависѣло отъ случайностей. Преподаватель исторіи, не ограничиваясь учебникомъ, долженъ еще „читать“ и „разсказывать“. Пишутъ о необходимости выразительнаго чтенія, о необходимыхъ качествъ хорошаго разсказа, но вѣдь это— общія разсужденія, до которыхъ не трудно провинціальному даже преподавателю и „своимъ умомъ дойти“. Есть болѣе важные вопросы, требующіе печатнаго обсужденія: что именно читать, что именно разсказывать, и когда, и какъ и на какіе вопросы обращать премущественное вниманіе и какіе пріемы употреблять для того, чтобы все это читалось и разсказывалось не на вѣтеръ, чтобы отъ всего прочитаннаго или разсказаннаго въ умѣ и сердцѣ ученика оставались прочные слѣды на всю его жизнь. Словомъ, для педагога, особенно провинціальнаго, и тѣмъ болѣе начинающаго, необходимы не столько теоретическія, сколько практическія указанія.

Убѣдившись на практикѣ въ настоятельной необходимости практическаго методическаго руководства, которое облегчило бы домашнюю подготовку учителя къ урокамъ, мы рѣшаемся предложить вниманію читателей отрывокъ изъ нашей, еще не оконченной работы, представляющій одинъ изъ примѣрныхъ уроковъ. Точка зрѣнія, съ которой мы смотримъ на свое дѣло, слѣдующая: въ старшихъ классахъ гимназіи (курсъ систематическій) исторія должна излагаться не эпизодически, а прагматически, что и требуется учебными планами. Здѣсь должна собюдаться тѣсная связь между исторіей—наукой и исторіей—предметомъ обученія. Здѣсь въ упрощенной, или какъ принято выражаться, популярной формѣ, въ сознаніе учениковъ должно быть введено научное пониманіе прошлаго. Въ теченіе своей педагогической дѣятельности мы убѣдились, что это не только возможно, но и неизбѣжно для преподавателя, желающаго возбудить въ ученикахъ живой интересъ къ исторіи.

Прежде чѣмъ приступить къ изложенію урока, взятаго изъ новой исторіи, мы должны сообщить еще слѣдующее: изъ всѣхъ извѣстныхъ намъ учебниковъ, съ которыми мы познакомились и будучи гимназистомъ и будучи учителемъ, мы считаемъ наиболѣе подходящими учебники г. Иловайскаго, уже потому одному, что они изложены сжато и изящнымъ языкомъ.

Ученики обязаны имѣть особыя тетради, куда вносятся чисто и по возможности изящно и ясно записанные планы тѣхъ уроковъ, которые разработаны учителемъ съ помощью не учебника, а пособій.

Каждый такой урокъ разучивается учениками сначала по учебнику, чтобы слушатели могли относится къ расширенному объясненію урока вполнѣ сознательно.

Убѣдившись спрашиваніемъ (не вызывая отдѣльныхъ учениковъ къ каѳедрѣ, а обращаясь съ вопросами ко многимъ) въ основательномъ усвоеніи матеріала, даннаго въ учебникѣ, учитель диктуетъ планъ урока и затѣмъ излагаетъ урокъ въ расширенномъ видѣ. Слѣдующій урокъ посвящается на разборъ изложеннаго, съ помощью катехизаціи.

Первый планъ, который долженъ быть хорошо понятъ учениками и записанъ въ тетрадяхъ, слѣдующій:

НОВАЯ ИСТОРІЯ.

(Два періода)

Введеніе.

Переходъ отъ средней исторіи къ новой:
1) Возрожденіе и гуманизмъ.
2) Изобрѣтенія.
3) Географическія открытія.

ПЕРВЫЙ ПЕРІОДЪ

(Реформаціонный)

(до 1648 г.).

1) Развитіе реформаціонныхъ идей въ связи съ успѣхами реформаціи.

2) Католическая реакція и эпоха борьбы (воинствующій протестантизмъ и воинствующій католицизмъ).

ВТОРОЙ ПЕРІОДЪ

(Политическій).

1) Развитіе абсолютизма и государственной централизаціи.

2) Борьба средняго сословія противъ абсолютизма и аристократическихъ привилегій. XVIII-й в.

На такое дѣленіе изучаемой эпохи недостаточно намекнуть только; необходимо его укрѣпить въ сознаніи учащихся частымъ напоминаніемъ при разсмотрѣніи всякаго болѣе или менѣе выдающагося событія новаго времени. Только при такомъ условіи возможно полное пониманіе историческаго событія и связи его съ другими, какъ одновременными, такъ и предшествующими и послѣдующими событіями. При подобномъ отношеніи къ преподаванію препо-

даватель можетъ съ большою пользою примѣнить къ изученію исторіи оба метода: дедуктивный и индуктивный.

Начавъ съ общей характеристики этихъ періодовъ, изложивъ господствующія въ нихъ идеи, онъ проведетъ постепенно эти идеи чрезъ всѣ изгибы и сложный механизмъ общественной жизни, подчиняя порядку и гармоніи всю путаницу явленій и фактовъ *(дедукція)*. Затѣмъ, окончивъ извѣстный періодъ, представивши полную картину общества со всѣми подробностями, обрисовывающими его частный и общественный бытъ, его политическую и умственную дѣятельность, преподаватель, для лучшаго усвоенія пройденнаго, можетъ, съ помощью классныхъ бесѣдъ, собирать отдѣльныя явленія въ группы, подвергать полученные результаты новому анализу и подводить ихъ подъ господствующія въ томъ или другомъ періодѣ идеи *(индукція)*. Послѣдній пріемъ примѣняется послѣ изученія каждаго періода съ цѣлью подобнымъ повтореніемъ 1) укрѣпить въ памяти учениковъ пройденное и 2) еще болѣе осмыслить изученный матеріалъ. Мы полагаемъ, что, изучая такимъ образомъ исторію, ученикъ незамѣтно развиваетъ въ себѣ необходимую для жизни способность анализировать ея явленія.

Теперь перейдемъ къ изложенію избраннаго нами урока.

Тридцатилѣтняя война [1]).

(1618—1648).

Планъ.

1) Унія и лига (1608 г.). Курфирстъ Фридрихъ V и имп. Рудольфъ II и Фердинандъ II.

2) Первый періодъ войны (1620—1629 г.):

a) война Богемско-Пфальцская,

b) война датская (Христіанъ IV).

3) Второй періодъ войны (1630—1632). Густавъ Адольфъ.

---

[1]) Для прочтенія рекомендуется ученикамъ „Исторія тридцатилѣтней войны“ Шиллера. Настоящій урокъ не взятъ „изъ Гейссера“ (Исторія Реформаціи, стр. 423—571), а изложенъ „по Гейссеру“.

4) Третій періодъ войны (до 1648 г.) Ришельё и Оксенштирна.

5) Исходъ войны и ея слѣдствія (Вестфальскій миръ 1648 г.).

Изложеніе урока.

I. Аугсбургскій религіозный миръ (1555 г.) узаконилъ существованіе лютеранскаго протестантизма въ Германіи, но прочнаго мира онъ все-таки не создалъ, ставши источникомъ новыхъ несогласій. Кромѣ того, въ борьбѣ Карла V съ представителями княжеской власти, власть императора была ослаблена, и Германія утратила монархическое единство, къ которому присоединилось и внѣшнее безсиліе. Миръ не могъ быть прочнымъ уже и потому, что, по смыслу мирнаго договора, религіозная терпимость распространялась только на послѣдователей аугсбургскаго исповѣданія. При этомъ свобода вѣроисповѣданія дарована была князьямъ, а не подданнымъ (cujus regio, ejus religio), что должно было повлечь за собою тяжелыя столкновенія. Съ одной стороны, послѣ Тридентскаго собора, съ усиленіемъ инквизиціи и іезуитскаго ордена, среди католиковъ окончательно окрѣпла мысль о необходимости полнаго истребленія ереси. Съ другой стороны, протестанты, не удовлетворенные аугсбургскимъ миромъ, желали не только отстоять свое ученіе, но и распространить его. Весьма важное значеніе имѣетъ то обстоятельство, что въ это время извѣстнѣйшіе представители всѣхъ отраслей науки и литературы большею частью были протестанты, а публику ихъ составляла чуть-ли не вся умственная аристократія націи... Въ сосѣднихъ странахъ (Франція, Нидерланды, Англія) шла религіозная борьба, поддерживавшая враждебныя отношенія внутри Германіи между двумя партіями. Такимъ образомъ религіозное несогласіе не прекращалось и ждало только одной искры, чтобы запылать яркимъ пламенемъ. Въ царствованіе Рудольфа II несогласія эти усилились вслѣдствіе того преобладанія, которое получили при немъ въ Германіи іезуиты. Германія опять распалась на двѣ партіи: протестантскіе князья со-

ставили *унію*, во главѣ которой сталъ курфирстъ пфальцскій Фридрихъ V, а католическіе князья заключили между собою *лигу* (1608 г.).

II. Состояніе Австріи въ началѣ XVII в.: національныя, религіозныя и политическія тенденціи. Фердинандъ Штирійскій и его характеристика (іезуитское воспитаніе). Фердинандъ-императоръ (1619 г.). Двѣ задачи его внутренней политики—исконныя задачи габсбургскаго дома: утвержденіе католицизма и абсолютной монархіи. Союзъ его съ Максиміліаномъ Баварскимъ для подавленія ереси въ Чехіи и Верхней Австріи. Начало войны и Бѣлогорская битва (1620 г.). Опала надъ Фридрихомъ V („зимній король") [1]). Католическая реакція въ Чехіи и Пфальцѣ [2]), какъ причина, вызвавшая религіозную войну и вмѣшательство иностранныхъ державъ: война изъ чешско-нѣмецкой дѣлается европейской.

Подъ впечатлѣніемъ богемско-пфальцской католической реакціи образуется протестантская коалиція противъ Испаніи и Габсбурговъ: 9 дек. 1625 г. въ Гагѣ состоялся договоръ между Англіей (Карлъ I), Голландіей и Даніей (Христіанъ IV), имѣвшій цѣлью защиту протестантизма и реставрацію пфальцграфа Фридриха. Христіанъ IV, бывшій въ качествѣ герцога Шлезвигъ-Голштинскаго, княземъ Германской Имперіи, бралъ на себя обязанность вести войну въ Германіи; Англія же и Голландія ограничивались выдачею субсидій и содѣйствіемъ своихъ флотовъ. Этотъ періодъ 30-тилѣтней войны открывается счастливо для императора: благодаря войску, созданному Валленштейномъ, онъ освобождается отъ опеки со стороны лиги и одерживаетъ рядъ побѣдъ надъ протестантами. Но послѣ неудачной попытки Валленштейна завладѣть берегомъ Балтійскаго моря (осада Штральзунда), Христіану IV возвращаются всѣ отнятыя у него провинціи и города (1629 г.). Въ концѣ этого періода

---

[1]) Зять Іакова I, англ. короля.

[2]) Казни, конфискаціи и драгонады. Запрещеніе лютеранской проповѣди. Церковь, школа и воспитаніе—въ рукахъ іезуитовъ. Лишеніе протестантовъ всѣхъ правъ гражданственности. Изгнаніе изъ Чехіи болѣе 30,000 семействъ (къ 1648 г. число жителей Чехіи умепьшилось съ 4 милл. до 800,000). Передача Пфальца Максиміліану Баварскому.

Фердинандъ вынужденъ прибѣгнуть къ двумъ мѣрамъ, подорвавшимъ его могущество:

1) по настоянію лиги онъ издаетъ реституціонный эдиктъ (1629 г.), возмутившій весь протестантскій міръ и побудившій осторожнаго Густава Адольфа къ рѣшительнымъ дѣйствіямъ;

2) по настоянію княжескаго сейма въ Регенсбургѣ онъ даетъ отставку могущественному Валленштейну, какъ „виновнику всѣхъ бѣдствій, всякаго безчестія и позора, всѣхъ гнусныхъ и неслыханныхъ военныхъ угнетеній".

Обѣ эти мѣры проведены были по интригамъ Ришельё, желавшаго сокрушить могущество Габсбурговъ. Валленштейна же, кромѣ того, ненавидѣли и всѣ имперскіе князья, вслѣдствіе того, что онъ ратовалъ за уничтоженіе ихъ вліянія въ Имперіи и на ихъ счетъ стремился создать для себя обширныя княжескія владѣнія.

III. Второй періодъ 30-тилѣтней войны ознаменованъ участіемъ въ ней Густава Адольфа.

Два обстоятельства вовлекли его въ эту войну:

a) *политическія соображенія:* желаніе обладать Балтійскимъ моремъ, къ чему стремился и Валленштейнъ, и опасеніе католической реакціи въ самой Швеціи, вызвать которую готовился Фердинандъ съ помощью Сигизмунда польскаго;

b) *личный его характеръ:* онъ былъ исполненъ протестантской ревности къ вѣрѣ, религіозной горячности и искренняго воодушевленія; въ противоположность своимъ современникамъ, онъ былъ истиннымъ героемъ съ благородными стремленіями и высокими качествами человѣка идеи.

Его свѣтлая личность занимаетъ во всей исторіи 30-тилѣтней войны первенствующее положеніе. Онъ одинъ поставилъ себѣ за правило, что должно думать не объ истребленіи другъ друга, а о возстановленіи права протестантовъ безъ притѣсненія католиковъ. Онъ съумѣлъ и войску своему, состоявшему не изъ сброда, а изъ людей, преданныхъ дѣлу, передать свой энтузіазмъ. Даже папа выразился о немъ, узнавъ о его смерти: „Это былъ герой, совершенный человѣкъ, которому до полнаго совершенства не доставало только истинной вѣры".

Реституціонный эдиктъ *), заставившій протестантскихъ князей перейти во враждебный императору лагерь, и отставка Валленштейна ослабили Фердинанда: положеніе Густава Адольфа было поэтому весьма выгодное.

Въ началѣ, однако, протестантскіе князья отнеслись къ нему съ недовѣріемъ. Но первые же его шаги въ Германіи уничтожили это недовѣріе. Къ концу 1630-го года почти вся Померанія подчинилась его власти. Въ началѣ слѣдующаго года Франція уже платила ему субсидіи; въ августѣ курфирстъ Саксонскій перешелъ на его сторону, послѣ чего послѣдовалъ цѣлый рядъ переходовъ на его сторону въ средней и южной Германіи. Благодаря этому, было выиграно знаменитое сраженіе при Брейтенфельдѣ, въ которомъ войско Тилли было почти уничтожено, а самъ онъ едва спасся отъ смерти. За этимъ сраженіемъ послѣдовало побѣдоносное шествіе Густава въ Южную Германію въ концѣ 1631 г. и Люценская битва (1632 г.), побѣда въ которой была куплена дорогою цѣною: сѣверный герой былъ убитъ.

Со смертью Густава Адольфа шведская армія уничтожилась, превратившись въ банды, одинаковыя съ войсками противниковъ. Самъ онъ, ведя войну, имѣлъ опредѣленную цѣль. Его генералы, послѣ его смерти, утеряли эту цѣль изъ виду и стали смотрѣть на войну, какъ на весьма выгодное ремесло.

IV. Этотъ періодъ, продолжавшійся цѣлыхъ 16 лѣтъ, ознаменовался, главнымъ образомъ, участіемъ Франціи въ 30-тилѣтней войнѣ. Чтобы понять на первый взглядъ странное вмѣшательство католической Франціи въ 30-тилѣтнюю войну и ея союзъ съ протестантскими державами, необходимо имѣть ясное представленіе о тѣхъ цѣляхъ, которыя преслѣдовалъ Ришельё въ своей политикѣ.

Главная цѣль его была та же, что и у Генриха IV:

---

*) По этому эдикту всѣ секуляризованные зависимые духовные лены, монастыри и др. церковныя владѣнія возвращаются католикамъ; всѣ независимыя духовныя владѣнія, перешедшія въ протестантскія руки, снова замѣщаются католиками. Католическимъ имперскимъ чинамъ предоставляется право принуждать подданныхъ къ переходу въ католицизмъ или удалять ихъ изъ своихъ владѣній. Религіозный миръ —только для католиковъ и послѣдователей аугсбургскаго исповѣданія.

упроченіе государственнаго порядка и народнаго благосостоянія внутри страны и развитіе ея могущества среди сосѣдей. Въ послѣднемъ отношеніи исторической задачей Франціи была борьба съ Габсбургами и расширеніе французскихъ владѣній на востокъ и югъ, въ округленіи Франціи на счетъ Германской имперіи и Испаніи (Пиринеи). Послѣ 10-ти лѣтнихъ заботъ по устройству внутренняго порядка Ришелье нашелъ возможнымъ обратиться къ внѣшнимъ дѣламъ, тѣмъ болѣе, что и моментъ былъ критическій: послѣ успѣховъ Тилли, послѣ подавленія революцій въ Богеміи и верхней Австріи, Фердинандъ занялъ такое положеніе въ своей наслѣдственной странѣ и внѣ ея, какимъ не пользовался даже Карлъ V. Весьма удачно достигнувъ интригами невыгодныхъ для императора событій (реституціонный эдиктъ и отставка Валленштейна), Ришелье не могъ не обратить вниманія на самаго сильнаго союзника: онъ надѣялся воспользоваться Густавомъ-Адольфомъ и съ его помощью дѣйствовать въ Германіи сообразно интересамъ французской политики. Но онъ ошибся въ своихъ разсчетахъ: на самомъ дѣлѣ ему пришлось только платить деньги сѣверному герою, который, не отказываясь отъ субсидій въ интересахъ Швеціи и протестантизма, дѣйствовалъ въ то же время вполнѣ самостоятельно и не связалъ себя никакими обязательствами по отношенію къ Франціи. Такое непріятное положеніе со смертью Густава-Адольфа устранялось само собою. Шведскіе генералы не были одушевлены идеями Густава-Адольфа, и Ришелье могъ дѣйствовать свободнѣе.

Со смертью великаго полководца и дипломата единство политики и военныхъ дѣйствій рушилось. Въ Швеціи образовались двѣ партіи: 1) во главѣ одной стоялъ канцлеръ Оксенштирна, желавшій прекращенія войны, которая была невыгодна по своимъ расходамъ и потому, что усиливала въ государствѣ вліяніе генераловъ; 2) во главѣ другой—генералы, увлекшіеся перспективой хорошей военной добычи. Среди этой партіи было много нѣмецкихъ эмигрантовъ, изъ которыхъ особенною извѣстностью и вліяніемъ пользовался Бернгардъ Веймарскій, послѣ Люценской битвы получившій славу полководца и взявшій въ свои руки начальство надъ шведскою арміей.

Пользуясь раздорами между этими партіями, Ришелье попытался захватить руководительство дальнѣйшей политикой, но его происки въ Германіи встрѣтились съ происками Оксенштирны, и кардиналу пришлось раздѣлить свое вліяніе съ шведскимъ канцлеромъ.

Въ апрѣлѣ 1633 г. Оксенштирнѣ удалось заключить договоръ съ 4-мя верхнегерманскими округами. По этому договору, съ одной стороны, Швеціи предоставлялось веденіе войны, съ другой, установленъ былъ совѣтъ изъ депутатовъ отъ имперскихъ чиновъ, на которыхъ могъ вліять Ришелье, контролирующій образъ дѣйствій Швеціи. Франція снова обязалась давать Швеціи субсидію.

Руководящую роль въ событіяхъ Ришелье успѣлъ получить только годъ спустя, по смерти Валленштейна, когда шведскія войска, вслѣдствіе раздоровъ между ихъ предводителями, стали терпѣть пораженія. Съ этихъ поръ, т.-е. съ 1634 г., событія 30-тилѣтней войны уже неразрывно связаны съ французской политикой. Въ концѣ этого года Франція открыто выступаетъ противъ императора, освобождая осажденный императорскими войсками Гейдельбергъ. Въ концѣ слѣдующаго года Ришелье заключаетъ формальный договоръ съ Бенградомъ Веймарскимъ, который за ежегодную субсидію въ 4 мил. ливровъ обязывался отдать свое нѣмецкое войско подъ начальство Франціи и вести его всюду, куда ни потребуетъ король. Въ 1637 г. онъ одерживаетъ побѣду надъ императорскими войсками при Бёйгенѣ, послѣ чего между Швеціей и Франціей состоялся доворъ, по которому обѣ державы должны были дѣйствовать сообща. Затѣмъ Бенгардъ одерживаетъ еще рядъ блестящихъ побѣдъ, внушающихъ Ришелье нѣкоторыя опасенія. Дѣло въ томъ, что Бернгардъ, принимая участіе въ 30-тилѣтней войнѣ, главнымъ образомъ преслѣдовалъ личные интересы: онъ намѣренъ былъ создать для себя могущественное княжество изъ Эльзаса, частей Лотарингіи, Франшкопте и другихъ верхнерейнскихъ областей, которыя Ришелье разсчитывалъ отдать ему лишь въ пожизненное владѣніе. Въ завоеванныхъ областяхъ Бенгардъ распоряжался, какъ государь, не сносясь съ французскимъ правительствомъ и отказываясь дать какія-либо обѣщанія въ пользу Франціи. Но вскорѣ онъ какъ-

то загодочно заболѣлъ и умеръ. Общественное мнѣніе приписывало его смерть отравленію.

Со смертью Бернгарда ничто уже не могло отстранить Францію отъ руководящей роли въ войнѣ. Ришелье, потративъ громадныя деньги на подкупы, добился отъ вождей и офицеровъ арміи Бернгарда клятвеннаго обѣщанія вѣрно служить Франціи и безпрекословно исполнять все, что потребуетъ король французскій, въ руки котораго переходили теперь всѣ завоеванныя Бернгардомъ земли. Во главѣ арміи поставленъ былъ французъ, Лонгвилль. Армія эта потерпѣла много пораженій, но изъ этой школы вышли Тюреннь и другіе великіе полководцы, которые позднѣе подняли Францію на степень первой военной державы въ Европѣ [1]).

Этотъ моментъ въ исторіи 30-тилѣтней войны имѣетъ громадное значеніе [2]): здѣсь 30-тилѣтняя война достигаетъ того поворотнаго пункта, послѣ котораго начинается быстрое развитіе французскаго могущества.

Благодаря замѣчательнымъ дипломатическимъ способностямъ Ришелье, 30-тилѣтняя война принесла громадную пользу Франціи: все позднѣйшее ея преобладаніе въ Европѣ находится въ зависимости отъ того усиленія, которое принесъ ей Вестфальскій миръ (1648 г.) [3]).

V. Чтобы истребить ересь, императоръ Фердинандъ II превратилъ Германію въ пустыню, но сыну его Фердинанду III все-таки уничтожить еретиковъ не удалось. Слѣдовательно, 30-тилѣтняя война не осуществила тѣхъ цѣлей, которыми была вызвана. Сынъ католическаго императора выросъ въ трудное время; его личный образъ мыслей былъ менѣе ригористиченъ, и онъ, наконецъ, послѣ тридцати лѣтъ войны, согласился даровать то, что, будучи честнымъ

---

[1]) Во время Ришелье военное дѣло во Франціи было еще въ весьма плохомъ состояніи.

[2]) Къ сожалѣнію, въ существующихъ учебникахъ онъ недостаточно выясненъ.

[3]) Эта бесѣда даетъ ученикамъ возможность хорошо усвоить не только 30-тилѣтнюю войну, но и эпоху Людовика XIV, къ которой она, нѣкоторымъ образомъ, можетъ служить введеніемъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ эта бесѣда даетъ возможность весьма удобно связать реформаціонный періодъ съ политическимъ.

образомъ соблюдаемо, тридцать лѣтъ тому назадъ могло бы сохранить миръ.

VI. Во всякомъ случаѣ 30-тилѣтняя война имѣла важныя послѣдствія. Она сопровождалась измѣненіями въ отношеніяхъ: 1) территоріальномъ, 2) религіозно-церковномъ и 3) политическомъ.

1) По Вестфальскому миру *Франція* получила нѣсколько пограничныхъ германскихъ земель, между прочимъ, австрійскую часть Эльзаса и право держать свой гарнизонъ въ Филипсбургѣ. Нѣмецкія крѣпости на правомъ берегу Рейна должны были быть срыты. Такимъ образомъ французская граница подвинулась до самаго Рейна. Уступленныя Франціи части имперіи, находясь подъ французскимъ владычествомъ, не должны были потерпѣть никакого нарушенія своихъ правъ и вольностей, сохранить свою непосредственность, подчиняясь имперскому суду, словомъ, остаться членами нѣмецкой имперіи, но съ условіемъ, чтобы и французское верховное право владычества оставалось ненарушимымъ.

Такое двусмысленное опредѣленіе не могло не служить впослѣдствіи предлогомъ къ спорамъ, въ которыхъ единая Франція должна была оказаться сильнѣе многоглавой имперіи.

Швеція получила всю переднюю Померанію съ о-вомъ Рюгеномъ, г. Штетинъ, устье Одера, еще нѣкоторые города и все епископство Бременское, кромѣ г. Бремена, который долженъ былъ оставаться независимымъ.

Получая всѣ эти земли, какъ наслѣдственный ленъ, шведскій король получалъ такимъ образомъ голосъ на сеймѣ подобно другимъ имперскимъ князьямъ.

Баварія сохранила часть рейнскаго Пфальца и курфюршеское достоинство; остальная часть Пфальца и курфюршество возвращены были сыну Фридриха V.

Для внутренняго распредѣленія областей въ Германіи основаніемъ послужила всеобщая амнистія, на которую императоръ принужденъ былъ согласиться *).

---

*) Говоря о слѣдствіяхъ 30-тилѣтней войны, наши учебники не выясняютъ той *связи*, которая существуетъ между этой войной и политическими событіями дальнѣйшей исторіи. Въ нихъ совсѣмъ не обра-

2) Во всемъ, что относится до религіи, на основаніи мира, между курфюрстами, князьями, чинами и всѣми частными лицами обоихъ исповѣданій должно было существовать полное равенство, и насилія всякаго рода обѣимъ сторонамъ, и протестантамъ, и католикамъ, навсегда запрещались. Всѣмъ подданнымъ, и лютеранамъ, и кальвинистамъ, предоставлена была свобода исповѣданія наравнѣ съ католиками. Вообще, говорилось въ актѣ мирнаго договора, „питать непріязни противъ кого-либо изъ-за его религіи никто

щено вниманіе на то, почему германская имперія, въ которой „имперская власть была ослаблена, единство потрясено окончательно“ и т. д. (см. уч. Иловайскаго, § 55. Вестф. миръ и слѣдствія войны), все-таки долго существовала.

Вотъ что говоритъ по этому поводу лучшій историкъ реформаціи: „Національный характеръ, который до сихъ поръ все еще нѣсколько удерживала нѣмецкая имперія, теперь утратился и замѣнился европейскимъ. До к. XVIII в. не менѣе 6-ти европейскихъ государей были сочленами имперіи, а подъ конецъ всѣ европейскія державы имѣли въ ней своихъ представителей, за исключеніемъ Франціи, Россіи и Турціи... Такой европейскій характеръ существенно способствовалъ тому, что *дряхлое* тѣло ея продержалось нѣсколько долѣе, нежели того можно было ожидать. Такъ Англія въ войнахъ съ Людовикомъ XIV нѣсколько разъ вступалась за старую нѣмецкую имперію, и то обстоятельство, что внутреннее или внѣшнее потрясеніе этого удивительнаго зданія оказывалось *европейскимъ вопросомъ*, было существенною причиною того, что всѣ консервативныя державы всевозможными способами охраняли его прозябательную жизнь“. (См. Гейссеръ „Исторія Реформаціи“, изд. 1882 г. стр. 559—560). Неужели авторы нашихъ учебниковъ полагаютъ, что такое изложеніе недоступно пониманію ученика VI—VII клас. Въ такомъ случаѣ они весьма плохого мнѣнія о способностяхъ русскаго юноши!

Въ самомъ дѣлѣ, при чтеніи, напримѣръ, учебника г. Иловайскаго, не покажется ли любознательному ученику страннымъ, что „окончательно потрясенная“ Германія продолжаетъ все-таки существовать, несмотря на завоевательныя стремленія въ ея сторону могущественнаго сосѣда, Людовика XIV?

Кстати, урокъ о 30-тилѣтней войнѣ даетъ возможность учителю, если онъ, конечно, лучшаго мнѣнія о способностяхъ своихъ учениковъ, чѣмъ г. Иловайскій, и если онъ желаетъ для нихъ работать,—выяснить ученикамъ понятіе о „европейскомъ равновѣсіи“, которое съ этого именно момента и получаетъ особенную силу въ европейской политикѣ. Вѣдь Вестфальскій миръ измѣнилъ состояніе Европы, и самая идея мира, въ которомъ принимали участіе всѣ европейскія державы, положила конецъ средневѣковому періоду жизни народовъ Западной Европы и начало новому періоду „европейскаго равновѣсія“.

ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА

не долженъ". Всѣ подданные, безъ различія исповѣданія, получали одинаковыя гражданскія права. Потерпѣвшіе нарушеніе этихъ правъ должны быть возстановлены въ нихъ, съ соблюденіемъ взаимности: католики у протестантскихъ князей и протестанты—у католическихъ.

Однако, эта всеобщая амнистія по отношенію къ австрійскимъ владѣніямъ Габсбурговъ была дана въ очень ограниченномъ смыслѣ. Протестанты могли возвратиться, какъ австріійскіе подданные, съ соблюденіемъ неприкосновенности ихъ „личности, жизни, чести и добраго имени", но конфискованныя у нихъ имѣнія имъ не возвращались.

3) Въ политическомъ отношеніи 30-тилѣтняя война ослабила Германію: имперія представляла теперь слабый союзъ самостоятельныхъ государствъ, число которыхъ простиралось до 300; всѣ верховныя права имперіи были переданы чинамъ на ихъ неограниченную волю; они, на основаніи Вестфальскаго мира, пользуются правомъ голоса во всѣхъ совѣщаніяхъ о дѣлахъ имперіи, особенно, гдѣ дѣло идетъ объ изданіи или истолкованіи законовъ, о войнѣ и мирѣ, о союзахъ, податяхъ и наборахъ и т. д., и безъ согласія ихъ не должно рѣшаться никакое важное дѣло. Этимъ было довершено ослабленіе всякой дѣятельности Имперіи какъ государства. Было почти невозможно, при такой конституціи. въ важныхъ, не терпѣвшихъ отлагательства вопросахъ придти къ какому-нибудь заключенію.

Таковъ былъ ударъ, нанесенный 30-тилѣтней войною политическому строю Германіи. Но это разрушеніе старой, давно уже обветшалой, конституціи было еще меньшимъ зломъ; самой націи, ея благосостоянію, ея существованію и преуспѣянію въ самыхъ основаніяхъ ихъ, война нанесла такія глубокія раны, что въ продолженіе нѣсколькихъ поколѣній нація не могла залѣчить ихъ.

Послѣ этого урока, если позволитъ время, слѣдуетъ прочесть изъ II т. христоматіи г. Гуревича статью подъ заглавіемъ: „Экономическое и нравственное состояніе Германіи".

Письменныя работы по исторіи.

И въ педагогическихъ журналахъ, и въ офиціальныхъ отчетахъ и циркулярахъ, неоднократно указывалось на то обстоятельство, что оканчивающіе курсъ въ нашихъ среднеучебныхъ заведеніяхъ сплошь и рядомъ въ своихъ письменныхъ работахъ обнаруживаютъ недостаточное знаніе орѳографіи и не владѣютъ, въ желательной степени, умѣніемъ излагать свои мысли правильнымъ, литературнымъ языкомъ. Участвуя нѣсколько разъ въ комиссіяхъ по оцѣнкѣ письменныхъ работъ по русскому языку учениковъ-абитуріентовъ, я часто замѣчалъ еще и то обстоятельство, что большинство авторовъ, даже при правильной орѳографіи и при хорошемъ литературномъ языкѣ, не умѣютъ сжато и вмѣстѣ съ тѣмъ полно, всесторонне развивать данную тему. Часто абитуріентъ,—и способный, и знающій, и удачно, вдумчиво составившій планъ своей работы,—излагаетъ эту работу неосновательно и непослѣдовательно: подавленный матеріаломъ, хорошо ему извѣстнымъ, онъ, въ своемъ изложеніи, теряетъ изъ виду съ самаго же начала руководящую идею, увлекается частностями, повторяется, загромождаетъ свою работу фактами, безъ всякаго соблюденія необходимой перспективы, или, въ концѣ концовъ, сбивается на общія фразы, на мало обоснованныя и весьма безсвязныя разсужденія. Читая такую работу, обыкновенно съ удовольствіемъ чувствуешь, что у юнаго автора—обиліе хорошихъ и дѣльныхъ мыслей, и съ огорченіемъ убѣждаешься въ его неспособности изложить эти мысли толково, обстоятельно. Правда, не надо забывать, что юный умъ, какъ бы мы его ни дисциплинировали, не способенъ въ нѣсколько часовъ, при сильной нервной возбужденности, создать вполнѣ стройную,

строго систематизированную работу, и мѣрка „обстоятельности“ въ данномъ случаѣ должна быть особенная, педагогическая: требованія, предъявляемыя нами къ взрослому человѣку, спокойно работающему въ тиши кабинета, значительно съуживаются по отношенію къ юношѣ, которому, уже по самой природѣ его возраста, свойственно увлекаться излюбленной идеей, терять изъ виду общія начала и вдаваться въ частности. Именно такую, педагогическую, мѣрку комиссіи обыкновенно и примѣняютъ при оцѣнкѣ работъ абитуріентовъ, чѣмъ и объясняются многія „снисхожденія“ и тѣ пятёрки и четверки, которыхъ эти работы, при иномъ къ нимъ отношеніи, не заслуживаютъ.

Но и при такой, вполнѣ нормальной и справедливой, точкѣ зрѣнія весьма многія работы, какъ говорится, не выдерживаютъ критики, даже самой снисходительной. Снисходительная критика требуетъ отъ ученика „въ предѣлахъ возможности“, а ученикъ не даетъ того, что онъ, въ предѣлахъ возможности, долженъ дать, послѣ той многолѣтней подготовки, которую онъ получилъ. Это—фактъ, всѣми признанный. Изслѣдовать причины этого факта мы не будемъ. Для насъ интереснѣе и доступнѣе обсужденіе тѣхъ мѣръ, которыя могутъ быть употреблены для устраненія весьма важнаго недостатка въ нашемъ среднемъ образованіи.

Одною изъ этихъ мѣръ, вполнѣ основательно, считается необходимость привлеченія къ дѣлу веденія письменныхъ работъ, кромѣ преподавателей словесности, и преподавателей другихъ предметовъ, и прежде всего, преподавателей предметовъ, находящихся въ ближайшемъ родствѣ съ словесностью. Такими предметами являются исторія и законъ Божій. Эта мысль, составляющая частное примѣненіе идеи концентраціи преподаванія, высказана была въ одномъ изъ циркуляровъ г. Попечителя Кавказскаго учебнаго округа. Эту мысль мы встрѣчаемъ и въ нашей педагогической литературѣ *). Справедливость этой мысли вытекаетъ изъ двухъ положеній: во-первыхъ, у преподавателя словесности

*) Напомнимъ, напр., обширную статью г. *Домбровскаго* „О причинахъ малоуспѣшности въ преподаваніи русскаго языка“, напечатанную нѣсколько лѣтъ тому назадъ въ „Филологическихъ Запискахъ“ покойнаго *Хованскаго*.

нѣтъ, какъ говорится, физической возможности одному выполнить возложенную на него задачу *); во-вторыхъ, весьма желательно объединеніе преподаванія, по крайней мѣрѣ, родственныхъ предметовъ, а вѣдь исторія, словесность и законъ Божій объединяются общею всѣмъ этимъ тремъ предметамъ сущностью, ихъ вліяніемъ не только на умственныя силы, но, преимущественно, и на нравственное чувство учащихся. Эта мысль о необходимости тѣснаго и дружнаго союза между преподавателями названныхъ предметовъ не требуетъ пространныхъ доказательствъ. При совмѣстномъ веденіи ими письменныхъ работъ и результаты получатся лучшіе, чѣмъ тѣ, которые нынѣ получаются. Не распространяясь, мы скажемъ кратко: всякая способность у учащихся (въ данномъ случаѣ способность писать грамотно и толково) развивается путемъ повторяемыхъ упражненій, и чѣмъ чаще эти упражненія производятся, а также—чѣмъ разнообразнѣе матеріалъ для нихъ, тѣмъ болѣе упражненія эти будутъ плодотворны.

Но вотъ что требуетъ болѣе подробнаго разсмотрѣнія: какъ именно, въ сферѣ отдѣльнаго предмета, должны быть организованы письменныя работы? Изъ трехъ названныхъ предметовъ я остановлюсь только на исторіи: во-первыхъ, потому, что предметъ этотъ составляетъ мою спеціальность, и во-вторыхъ, потому, что въ этой сферѣ я нѣсколько разъ пытался организовать письменныя работы и могу, слѣдовательно, разсуждать не теоретически, а на основаніи опыта.

Прежде всего не надо забывать, что во всякомъ дѣлѣ нужна извѣстная, опредѣленная система; нельзя предоставлять дѣло на волю всевозможныхъ случайностей. Представьте себѣ, что я,—историкъ, желающій работать въ союзѣ съ словесникомъ,—вхожу въ классъ и объявляю ученикамъ: напишите мнѣ объ Александрѣ Македонскомъ. Ученики, скрѣпя сердце, вынутъ тетради и напишутъ, кто во что горазд, объ Александрѣ Македонскомъ. Я же буду внимательно и строго слѣдить за ними, чтобы они не заглядывали при этомъ въ учебникъ. Въ другой разъ я скажу: напишите мнѣ о Ярославѣ Мудромъ (или вообще о

*) Это особенно ясно доказано въ статьѣ г. Домбровскаго.

чемъ-либо пришедшемъ мнѣ въ голову случайно)... Отъ такихъ работъ мало толку. Работы эти имѣютъ смыслъ лишь тогда, повторяю, когда преподаватель создалъ себѣ извѣстную систему, въ основаніи которой находится извѣстный принципъ, и, затѣмъ, когда ученики вполнѣ убѣждены въ пользѣ этихъ работъ.

Гдѣ же этотъ принципъ, лежащій въ основаніи системы?

Если главный недостатокъ плохого мышленія и плохого изложенія мыслей заключается въ неспособности отличить существенное отъ несущественнаго, главное отъ второстепеннаго, а также въ неспособности представить себѣ весь матеріалъ, подлежащій обсужденію, рельефно, то, значитъ, развитіе нормальной способности сужденія и долженъ, главнымъ образомъ, имѣть въ виду преподаватель. Разъ эта способность у ученика развивается, онъ и въ изложеніи своемъ будетъ дѣлать успѣхи, онъ постепенно и безъ особенныхъ усилій, какъ говорится, „выпишется“,—разумѣется, при поддержкѣ и указаніяхъ преподавателя. А преподаватель долженъ всѣми силами стараться,—что касается изложенія,—пріучать ученика избѣгать многословія, витійства, длинныхъ и запутанныхъ періодовъ. Ученикъ долженъ выражать свои мысли сжато и точно, не возбуждая никакихъ недоразумѣній при чтеніи его работы. Это необходимымъ образомъ отразится и на его устной рѣчи, ибо между устною рѣчью и письменной—живая связь. Само собой разумѣется, преподаватель и къ устнымъ отвѣтамъ ученика будетъ предъявлять тѣ же требованія.

Вотъ та точка зрѣнія, съ которой преподаватель исторіи долженъ смотрѣть на дѣло веденія письменныхъ работъ по своему предмету. Есть и еще весьма важный вопросъ: когда устраивать письменныя работы?

Удобнѣе всего устраивать ихъ разъ въ четверть, и именно въ концѣ каждой четверти, въ старшихъ классахъ —отъ V до VII. Въ настоящемъ учебномъ году я устраиваю такія работы въ VI классѣ, гдѣ проходится русская исторія и новая всеобщая.

Въ концѣ четверти я предлагаю ученикамъ къ опредѣленному дню повторить одинъ изъ отдѣловъ, пройденныхъ въ четверти, и предупреждаю, что тему для классной

письменной работы выберу именно изъ этого отдѣла. Я при этомъ вполнѣ увѣренъ, что каждый изъ моихъ учениковъ добросовѣстно проштудируетъ указанный отдѣлъ учебника. У меня такимъ образомъ является гарантія того, что ученики, манкировавшіе приготовленіемъ уроковъ, подтянутся и хоть одинъ отдѣлъ изъ матеріала, пройденнаго въ теченіе четверти, будутъ знать болѣе или менѣе основательно. Но не слѣдуетъ этимъ ограничиваться. Не мѣшаетъ по поводу указаннаго для повторенія отдѣла устроить классную бесѣду или разсказать ученикамъ о главнѣйшихъ моментахъ указаннаго отдѣла, и притомъ шире, подробнѣе, чѣмъ въ учебникѣ. Такъ я и поступилъ въ концѣ одной четверти. Я предложилъ повторить по учебнику отдѣлъ объ Англійской революціи, дополнилъ его по соч. Гейссера „Исторія Реформаціи“ (характеристика Іакова I, Карла I и Кромвеля), а на урокѣ, предназначенномъ для письменной работы, объявилъ тему: „Кромвель“. Я не далъ плана, и это съ моей стороны было ошибкой, которую въ слѣдующей четверти я постарался исправить. Предложивъ ученикамъ повторить изъ русской исторіи отдѣлъ учебника отъ царя Ѳеодора Іоанновича и до избранія царя Михаила Ѳеодоровича, я далъ тему: „Прикрѣпленіе крестьянъ“. При этомъ данъ былъ и планъ:

1) Положеніе крестьянъ до прикрѣпленія.
2) Причины прикрѣпленія:
   a) Государственные интересы,
   b) Личные интересы Бориса Годунова.
3) Дальнѣйшая судьба русскаго крестьянства.

По этому плану ученики, въ теченіе 50-ти минутъ,—пользуясь довольно обширнымъ матеріаломъ, сообщеннымъ мною раньше,—должны были составить сжатый очеркъ, съ строгимъ соблюденіемъ перспективы, обращая главное вниманіе на 2-ю часть *). Въ приведенномъ планѣ бросается въ глаза послѣдняя его часть, выходящая за предѣлы кур-

*) Не скрою, работа была исполнена у большинства далеко не такъ, какъ я желалъ. Но все-таки произведенную работу я не назову безполезной. При дальнѣйшихъ упражненіяхъ будутъ получаться, надѣюсь, лучшіе результаты.

са VI класса. Пользуюсь случаемъ, чтобы отмѣтить здѣсь мимоходомъ одинъ изъ методическихъ пріемовъ, въ пользѣ котораго я неоднократно убѣждался на опытѣ. Пріемъ этотъ состоитъ въ слѣдующемъ. Разсматривая съ учениками какое-либо выдающееся явленіе въ исторіи той или иной эпохи, слѣдуетъ напомнить ученикамъ, или лучше—заставить ихъ припомнить, главнѣйшіе моменты въ предыдущей исторіи этого явленія и, затѣмъ, главнѣйшіе моменты въ дальнѣйшей его судьбѣ. Такъ, въ данномъ случаѣ, послѣ изученія крестьянскаго вопроса въ концѣ XVI в. *) слѣдуетъ указать въ дальнѣйшей исторіи вопроса: ревизію Петра I 1719 г., смѣшавшую крестьянъ съ кабальными холопами, отношеніе къ вопросу императрицы Екатерины II, мѣры, принятыя для облегченія положенія крестьянъ императорами: Павломъ I, Александромъ I, Николаемъ I; и, наконецъ, освобожденіе крестьянъ при императорѣ Александрѣ II. Такой пріемъ вполнѣ педагогиченъ: 1) онъ удовлетворяетъ естественную любознательность ученика, давая ему цѣльное представленіе о предметѣ; 2) онъ помогаетъ сознательно повторить прошлое, связывая разбросанные въ учебникѣ факты; 3) онъ облегчаетъ ученику въ дальнѣйшемъ сознательное усвоеніе курса. Достоинство этого пріема, прежде всего, заключается въ томъ, что при немъ энергично комбинируются ассоціаціи идей и представленій, и усваивается причинная связь явленій.

Но возвратимся къ вопросу о постановкѣ письменныхъ работъ по исторіи.

Устанавливая тотъ или иной порядокъ этихъ письменныхъ работъ, преподаватель долженъ внушить ученикамъ, что эти работы принесутъ имъ пользу. Ученики должны въ общихъ чертахъ знать тѣ основанія, о которыхъ мы здѣсь говоримъ. Весьма нежелательно, чтобы ученикъ думалъ, что работы эти имѣютъ исключительную цѣль провѣрки ихъ

---

*) Кстати отмѣчу, что вопросъ этотъ обстоятельно, научно и, что главное, вполнѣ доступно для ученика, разобранъ въ новѣйшемъ учебникѣ по русской исторіи г. *Елпатьевскаго*, которымъ я пользуюсь какъ *пособіемъ*, ибо, какъ учебникъ, онъ по своей обширности не подходитъ къ условіямъ средней школы.

занятій по исторіи. Ученикъ долженъ сознавать, что учитель цѣлымъ рядомъ подобныхъ упражненій желаетъ помочь ему, во-первыхъ, осмысленно изучить исторію и, во-вторыхъ, выработать способность правильнымъ и точнымъ языкомъ излагать сущность всякаго дѣла. Разъ ученикъ пойметъ это, онъ отнесется къ дѣлу вполнѣ добросовѣстно, ибо, смѣю думать, самому лѣнивому ученику VI класса идея возможности выработать въ себѣ эту способность представится заманчивой. Вѣдь и лѣнивый ученикъ, если онъ сидитъ въ VI классѣ и добровольно изъ гимназіи не уходитъ, имѣетъ же, наконецъ, какія-нибудь благія намѣренія! Учителю слѣдуетъ вызвать эти „благія намѣренія“ изъ ихъ, такъ сказать, потенціальнаго состоянія.

Благодаря многимъ обстоятельствамъ, мы, педагоги, правду сказать, ко многому въ своей практикѣ относимся пессимистически... Быть можетъ, отдѣльные случаи формальнаго отношенія учениковъ къ письменнымъ работамъ по предмету, который они привыкли считать второстепеннымъ, охладятъ молодого, начинающаго преподавателя. Пусть онъ вспомнитъ евангельское изреченіе: „толците, и отверзется“, пусть онъ вспомнитъ, что дверь въ душу юноши не такъ ужъ крѣпко заперта! Если ученикъ убѣдится, что учитель дѣйствуетъ не случайно, а устанавливаетъ въ классѣ четвертныя письменныя работы, какъ одинъ изъ постоянныхъ своихъ методическихъ пріемовъ,—онъ отнесется къ дѣлу серьезно. Ученикъ вообще склоненъ любить порядокъ, систему въ своихъ занятіяхъ и охотно подчиняется систематическому руководительству учителя.

Указываемая нами постановка письменныхъ работъ по исторіи важна и въ нѣкоторыхъ другихъ отношеніяхъ. Весьма важно поставить въ классѣ преподаваніе предмета такъ, чтобы ученикъ ясно сознавалъ, что учитель даетъ и самъ себѣ отчетъ и всегда будетъ требовать отчета отъ учениковъ во всемъ, что было имъ на урокѣ сказано, или прочитано, въ добавленіе къ учебнику, или въ разъясненіе отдѣльныхъ мѣстъ его. Ученикъ, напримѣръ, долженъ знать что та письменная работа будетъ отнесена къ разряду лучшихъ, въ которой авторъ удачно соединитъ свѣдѣнія, добытыя имъ изъ учебника, съ свѣдѣніями, полученными отъ

учителя. Это важно въ интересахъ постановки преподаванія предмета; но, прежде всего, это важно въ интересахъ самого ученика. Это будитъ его мысль и помогаетъ ему получать знанія живою работой ума, а не безсознательной „зубристикой". Пользуясь случаемъ, я напомню коллегамъ то обычное явленіе, которое часто замѣчается, вѣроятно, и на другихъ урокахъ, кромѣ уроковъ исторіи.

Вотъ это явленіе. Я вызываю ученика и прошу его разсказать заданный урокъ. Ученикъ,—даже съ большими способностями и съ сильно развитой любознательностью,—передаетъ содержаніе урока, строго придерживаясь текста учебника, какъ говорится, слово въ слово, иначе говоря, онъ мысленно читаетъ учебникъ, и навѣрно ясно представляетъ себѣ, что́ изъ передаваемаго имъ напечатано въ началѣ страницы, что́ въ срединѣ ея и что́—въ концѣ *). Выслушавъ терпѣливо (громадное на это требуется терпѣніе) разсказъ ученика, я его спрашиваю: отчего же вы не пересказали и того, что я вамъ говорилъ на прошломъ урокѣ? Вы не усвоили моего разсказа? Усвоилъ. Можете пересказать? Могу.. И ученикъ обстоятельно и толково повторяетъ разсказъ учителя или содержаніе прочитанной учителемъ статьи. Выходитъ, что голова ученика раздѣлена какою-то перегородкой на два помѣщенія: въ одномъ изъ нихъ хранятся свѣдѣнія изъ учебника, въ другомъ—свѣдѣнія, добытыя отъ учителя или посредствомъ домашняго чтенія...

Вотъ здѣсь-то и принесутъ свою пользу четвертныя письменныя работы по исторіи. Эти работы, въ числѣ прочихъ мѣръ (напр., классныя бесѣды, домашнее чтеніе съ представленіемъ отчетовъ учителю, внѣклассныя „историческія бесѣды"...), будутъ содѣйствовать уничтоженію упомя-

---

*) Обстоятельство это хорошо подмѣтилъ Ушинскій. Въ своей „Педагогической Антропологіи" онъ объясняетъ, почему часто ученикъ, отвѣчая урокъ, смотритъ въ потолокъ. „Что ты смотришь въ потолокъ? Что тамъ написано?" скажетъ такому ученику учитель, забывая, что на потолкѣ для такого загипнотизированнаго ученика дѣйствительно кое-что написано: отвлекая себя отъ внѣшнихъ впечатлѣній, онъ читаетъ тамъ текстъ учебника.

нутой перегородки, препятствующей живой, производительной работѣ мысли.

Спѣшу однако оговориться. Я держусь относительно преподаванія исторіи того взгляда, что главнымъ факторомъ въ этомъ дѣлѣ должны быть классныя бесѣды учителя съ учениками, а не учебникъ. Учебникъ долженъ быть составленъ сжато (но не конспективно); въ учебникѣ долженъ заключаться существенный матеріалъ, расширяемый и освѣщаемый на урокахъ классными бесѣдами, разсказами преподавателя или чтеніемъ образцовыхъ отрывковъ изъ образцовыхъ историческихъ сочиненій, чтеніемъ отрывковъ изъ историческихъ памятниковъ, а также изъ лучшихъ литературныхъ произведеній, представляющихъ художественную переработку историческаго матеріала *). Для того, чтобы составить хорошій учебникъ исторіи для средней школы, составитель, прежде всего, долженъ ясно представить себѣ во всѣхъ подробностяхъ классную работу учителя и ту систему этой работы, которая должна быть признана нормальной. Но у насъ пока эта нормальная система классной работы учителя не опредѣлена. Отсюда, естественно, наши существующіе учебники исторіи представляютъ сплошное недоразумѣніе. Составитель учебника, прежде всего, старается изложить извѣстный ему матеріалъ сообразно съ программами, утвержденными Министромъ. Тутъ онъ обращаетъ главное вниманіе не столько на качественную, сколько на количественную сторону дѣла. Затѣмъ, онъ старается провести въ среднюю школу свой взглядъ на сущность историческаго процесса, если онъ желаетъ связать исторію, какъ предметъ обученія, съ исторіей, какъ наукой. Но обыкновенно составитель мало вдумывается въ истинныя потребности средней школы и въ нѣкоторыя реальныя условія, съ которыми преподавателю необходимо считаться. Однимъ изъ этихъ реальныхъ условій является, напр., воз-

*) Само собой разумѣется, что ни чтеніе ни разсказъ учителя ни въ какомъ случаѣ не должны занимать всего урока. На такую работу вполнѣ достаточно 1/2 часа. Остальное время идетъ на бесѣду съ учениками по поводу разсказаннаго или прочитаннаго. Учитель не долженъ оставлять класса, не убѣдившись предварительно, что все сообщенное усвоено учениками.

растъ ученика. И содержаніе учебника и методъ преподаванія должны быть приспособлены къ этому условію. Думаютъ ли объ этомъ составители нашихъ учебниковъ? Возьмемъ лучшій изъ современныхъ учебниковъ, напр., учебникъ проф. Виноградова по древней исторіи. Въ предисловіи къ этому учебнику почтенный профессоръ говоритъ, что книга его, въ своемъ полномъ объемѣ, предназначается для VIII класса классической гимназіи. Но такъ какъ, по его мнѣнію, уже и въ IV классѣ не желательно начинать преподаваніе по иному методу и съ матеріаломъ иного рода, то и въ IV классѣ слѣдовало бы пройти тотъ же курсъ (очевидно, по тому же учебнику), но съ значительными сокращеніями.

Интересно знать, какъ понимаетъ составитель слово „методъ“? Оказывается, г. Виноградовъ имѣетъ въ виду не педагогическій методъ, а научный. Этотъ „методъ“ сводится вотъ къ чему: возставая противъ такъ называемой „анекдотической“ исторіи, расчитанной исключительно на память и на воображеніе, проф. Виноградовъ совѣтуетъ сосредоточить вниманіе учащихся на „главныхъ политическихъ понятіяхъ, которыми пользуется исторія“ и въ которыхъ, по мнѣнію почтеннаго профессора, „нѣтъ ничего запутаннаго и непреодолимо-труднаго для дѣтей средняго возраста“. Это—научный методъ и, правду сказать, методъ довольно смѣлый: неужели, спросимъ мы (съ научной точки зрѣнія), сущность историческаго процесса сводится исключительно на развитіе „политическихъ понятій?“ Но оставимъ это. А въ чемъ же заключается педагогическій метотъ? Очевидно, въ IV классѣ этотъ методъ будетъ заключаться въ совмѣстномъ чтеніи (учителемъ и учениками) учебника г. Виноградова и въ вычеркиваніи съ помощью карандаша отдѣльныхъ мѣстъ его. Вотъ на что необходимо будетъ сведена классная работа учителя, если въ своемъ преподаваніи онъ будетъ пользоваться такими пространными учебниками, какъ учебникъ г. Виноградова. Не значитъ ли, однако, это—мертвить живое дѣло преподаванія той науки, которую,—принимая во вниманіе ея воздѣйствіе на всѣ стороны душевной жизни ученика (умъ, чувство, воля, память, во-

ображеніе),—мы смѣло можемъ назвать „учительницей жизни“!.. *).

Я дѣлаю это отступленіе (по поводу учебника) потому, что при постановкѣ письменныхъ работъ по исторіи весьма важно ясно представлять себѣ и задачи преподаванія исторіи и методъ, педагогическій методъ. Учебникъ, живое слово учителя, домашнее чтеніе, классное чтеніе избранныхъ статей, все это—факторы преподаванія, которые учитель долженъ вполнѣ сознательно комбинировать, приспособляясь къ возрасту учащихся. Въ какой моментъ дѣйствовать преимущественно на воображеніе ученика, въ какой—преимущественно на разсудокъ и проч.,—все это весьма важные вопросы. И вотъ, добытый путемъ многоразличныхъ комбинацій указанныхъ факторовъ матеріалъ дѣлается достояніемъ ученика, въ которомъ ученикъ долженъ пріобрѣсти способность оріентироваться, отличая въ немъ главное отъ второстепеннаго, существенное отъ несущественнаго.

Не забудемъ добавить ко всему сказанному, что для такой интенсивной работы и учителя и ученика необходимо самое главное условіе: учитель не долженъ имѣть болѣе 21 урока въ недѣлю (какъ полагается штатному преподавателю исторіи и географіи) и долженъ быть обезпеченъ отъ губящей и его самого и его дѣло необходимости давать частные уроки. Онъ долженъ имѣть возможность свои вечерніе досуги посвящать исключительно интересамъ своихъ учениковъ.

Послѣ всего сказаннаго, полагаю, ясно и значеніе четвертныхъ письменныхъ работъ по исторіи. Въ ученикѣ онѣ должны развить (въ нѣсколько лѣтъ) способность оріентироваться въ довольно обширномъ матеріалѣ и толково, „не мудрствуя лукаво“, излагать суть дѣла. Учителю эти работы помогутъ ясно, отчетливо слѣдить за результатами своей работы.

И, что особенно важно, эти работы укрѣпятъ нрав-

---

*) Намъ извѣстно, что г. Виноградовъ придаетъ должное значеніе „живому слову“ учителя, его „разсказу“, но для живого слова учителя, прежде всего, необходимъ сжатый учебникъ, вполнѣ доступный ученику и не подавляющій иниціативы учителя.

ственную связь между учителемъ и ученикомъ и сдѣлаютъ учителя руководителемъ ученика въ постепенномъ ростѣ его умственнаго развитія. Эти работы помогутъ учителю ближе познакомиться съ своими учениками. Иное дѣло выслушивать устные отвѣты ученика, и иное дѣло читать письменное изложеніе его мыслей. Читая работы своихъ учениковъ, я изучаю и ихъ авторовъ, ихъ манеру излагать свои мысли, развивать тему, ихъ достоинства и недостатки и въ мышленіи и въ способѣ изложенія мыслей. Я получаю, такимъ образомъ, бо́льшую возможность воздѣйствія на ученика. Иначе говоря, я примѣняю въ своемъ дѣлѣ великій принципъ воспитанія и обученія (лучше сказать „воспитывающаго обученія“)—*индивидуализацію*.

Въ началѣ нашей статьи мы упомянули орѳографію. И въ этомъ, весьма важномъ, отношеніи организація письменныхъ работъ по исторіи имѣетъ смыслъ. Преподаватель исторіи, при разсмотрѣніи полученныхъ имъ отъ учениковъ работъ, не долженъ ограничиваться провѣркой ихъ содержанія. Онъ долженъ тщательно провѣрять и орѳографію, и стиль, и пунктуацію этихъ работъ. При этомъ преподаватель исторіи, въ сомнительныхъ случаяхъ, которые не устранены вполнѣ и „правописаніемъ“ Грота, долженъ совѣщаться съ преподавателемъ словесности того класса, работы котораго онъ провѣряетъ. Да и преподавателю-словеснику не мѣшаетъ брать къ себѣ на домъ для просмотра работы своихъ учениковъ, провѣренныя преподавателемъ исторіи, „на всякій случай“, чтобы даже въ мелочахъ не вышло какого-либо разногласія.

Кромѣ рекомендуемыхъ нами четвертныхъ письменныхъ работъ по исторіи, ученики могутъ исполнять и другія письменныя работы. Они могутъ составлять конспекты прочитанныхъ ими по указанію преподавателя статей или, если у кого-либо изъ нихъ найдется достаточно досуга,—рефераты. Но такія работы уже не слѣдуетъ считать обязательными: чтобы не причинить ущерба другимъ предметамъ, выполнять ихъ могутъ желающіе. Эти конспекты и рефераты могутъ служить, во-первыхъ, для правильной постановки домашняго чтенія по исторіи, и, во-вторыхъ, учитель изрѣдка, по своему усмотрѣнію, можетъ ими пользоваться для оживленія

своихъ уроковъ. Изрѣдка, на урокѣ же, можно отвести 5—10 минутъ „любителю“ исторіи,—представившему конспектъ или рефератъ,—для устнаго (но ни въ какомъ случаѣ не письменнаго) доклада о прочитанномъ. Этотъ докладъ, непосредственно примыкающій по своему содержанію къ тому или иному уроку, можетъ быть сдѣланъ предметомъ классной бесѣды...

Въ нашей краткой замѣткѣ мы дѣлаемъ попытку детальной разработки той мысли, которая высказана въ объяснительной запискѣ нашего Министерства о преподаваніи исторіи въ общихъ словахъ: „Преподаватель исторіи можетъ изрѣдка требовать и письменныхъ работъ по исторіи“. Конечно, въ этомъ живомъ дѣлѣ нѣтъ мѣста шаблонамъ. Чуткій къ своему дѣлу и къ интересамъ своего предмета педагогъ найдетъ разнообразныя пути, ведущіе къ осуществленію великихъ принциповъ „воспитывающаго обученія“. Но дѣло въ томъ, что надо ясно сознавать принципы, и, затѣмъ, всякое предпріятіе необходимо вести по извѣстной, строго опредѣленной и продуманной системѣ.

Классныя бесѣды учителя исторіи.

I.

„Всякое ученіе безплодно и мер-
„тво, если оно не есть вмѣстѣ съ
„тѣмъ *воспитаніе ума* съ возбужде-
ніемъ живого интереса къ предмету
„труда, и *воспитаніе воли* къ труду
„добросовѣстному".
„Новая школа". *Побѣдоносцевъ.*

Въ предыдущей нашей методической замѣткѣ мы говорили о письменныхъ работахъ по исторіи. Мы говорили объ этихъ работахъ, какъ объ одномъ изъ средствъ, съ помощью которыхъ преподаватель не только сообщаетъ своимъ ученикамъ осмысленныя историческія знанія, но и помогаетъ имъ, вмѣстѣ съ преподавателемъ словесности, развивать въ себѣ способность яснымъ, точнымъ, правильнымъ языкомъ излагать свои мысли, отличая въ матеріалѣ, подлежащемъ обсужденію, существенное отъ несущественнаго, главное отъ второстепеннаго; располагать разсматриваемый матеріалъ съ соблюденіемъ перспективы и логической связи между отдѣльными частями разсужденія, въ основаніи котораго всегда долженъ лежать хорошо продуманный, стройно составленный планъ. Такія письменныя работы, естественно, имѣютъ въ виду одну сторону преподаванія исторіи: ея воздѣйствіе на развитіе умственныхъ силъ ученика. Вполнѣ сознавая необходимость всесторонняго вліянія преподаванія исторіи, мы тѣмъ не менѣе считаемъ указанную нами сторону заслуживающею наибольшаго вниманія, какъ наиболѣе трудную въ педагогической практикѣ, требующую и большей опытности отъ преподавателя и большей осмо-

тительности. Историческій матеріалъ обширенъ, и въ каждомъ урокѣ исторіи, въ большей или меньшей мѣрѣ, заключаются факты, возбуждающіе не только умъ ученика, но и его чувство; изъ этого обширнаго матеріала преподаватель всегда, когда найдетъ это своевременнымъ, безъ особеннаго труда можетъ выбрать достаточное количество эпизодовъ, могущихъ имѣть преимущественное вліяніе на чувство. Но мы пока не будемъ упускать изъ виду той цѣли, которую намѣтили въ предыдущей нашей замѣткѣ. И на чувство, и на разсудокъ учащихся, и на воображеніе, и, косвеннымъ образомъ, на волю мы почти всегда воздѣйствуемъ одновременно, въ предѣлахъ одного и того же урока. Но это общее, всесторонне-воспитывающее воздѣйствіе мы, въ интересахъ теоретической разработки вопроса, расчленяемъ и пока будемъ говорить о тѣхъ средствахъ, о тѣхъ пріемахъ преподаванія исторіи, которые содѣйствуютъ *преимущественно* развитію живой мысли и живого слова у учащихся, сообщая имъ въ то же время и прочныя, осмысленныя знанія.

Еще въ позапрошломъ столѣтіи вопросу о *воспитаніи ума* придавали громадное значеніе, понимая, что правильное нравственное развитіе безъ одновременнаго съ нимъ умственнаго немыслимо. Въ одной изъ статей Новикова, озаглавленной: „О воспитаніи и наставленіи дѣтей для распространенія общеполезныхъ знаній и всеобщаго благополучія“, мы находимъ слѣдующія слова, вполнѣ соотвѣтствующія выбранному нами эпиграфу: „Разумъ дѣтей долженъ быть не только упражняемъ и обогащаемъ разными познаніями, но и такъ упражняемъ, чтобы они мало-по-малу пріобрѣтали *способность изслѣдовать и разбирать* то, что они знать желаютъ, удобно отличать истинное отъ ложнаго, и при сихъ изслѣдованіяхъ слѣдовать всегда надежнѣйшимъ правиламъ и по кратчайшему пути. Но сіе дѣлается не столько посредствомъ наученія правиламъ размышленія, какъ наипаче посредствомъ того, когда при всѣхъ случаяхъ учатъ ихъ примѣчать, справедливо или несправедливо они мыслили и разсуждали, и для чего то дѣлали; также, когда *обще съ ними и соразмѣрно ихъ возрасту* думаютъ, разсуждаютъ, изслѣдуютъ, сомнѣваются, рѣшаютъ“. Ту же мысль о вос-

питаніи ума, какъ о средствѣ руководить нравственнымъ развитіемъ дѣтей, мы найдемъ и у корифеевъ нашей педагогіи прошлаго вѣка, у Пирогова, Рѣдкина. Весьма удачную формулу этого воззрѣнія даетъ намъ П. Каптеревъ въ своихъ „Дидактическихъ очеркахъ“: онъ опредѣляетъ обученіе, какъ „непосредственное воспитаніе ума и посредственное воспитаніе воли человѣка“. Само собою разумѣется, что при такомъ обученіи большое значеніе имѣетъ и выборъ матеріала, надъ которымъ упражняется умъ ученика, его качество, а также и то освѣщеніе, которое дается этому матеріалу; тѣ общія идеи, подъ которыя, въ концѣ концовъ, подводятся изслѣдуемые факты. Предполагается само собою, что если мы учимъ юношу мыслить, то онъ долженъ въ жизни мыслить на благо ближнимъ; если мы учимъ его говорить, то онъ долженъ говорить опять-таки на благо ближнимъ, а не на зло. Но и мыслить и говорить онъ долженъ правильно. А мыслить и говорить правильно онъ будетъ въ томъ лишь случаѣ, если школа внимательно и методически развивала въ немъ эти способности. Результатъ получится хорошій, если ученикъ за свое пребываніе въ школѣ, на урокахъ по всѣмъ предметамъ, прошелъ цѣлый рядъ упражненій, развивающихъ его мысль и его рѣчь. Неизбѣжнымъ образомъ эго отразится и на его характерѣ. Методическое и систематическое, изо дня въ день, изъ урока въ урокъ, воздѣйствіе школы на ученика со временемъ отразится не только въ его теоретическихъ занятіяхъ (напр., въ высшемъ учебномъ заведеніи), но и въ его практической дѣятельности, предохраняя ее отъ разбросанности, придавая ей отпечатокъ систематичности и сосредоточенной вдумчивости. Школа воспитываетъ ученика для жизни, а въ жизни человѣкъ на каждомъ шагу долженъ согласовать слово съ мыслью, и на каждомъ шагу давать себѣ отчетъ и въ мысли, и въ словѣ, и въ дѣлѣ. Это и есть сознательное, вдумчивое, добросовѣстное отношеніе къ жизни, которое, конечно, должно быть освѣщено идеальнымъ взглядомъ человѣка на свое назначеніе, на свои обязанности по отношенію къ себѣ, къ ближнему, къ обществу, къ государству...

Насъ могутъ упрекнуть въ томъ, что пока мы, въ сущности, не сказали ничего новаго. Намъ могутъ напом-

нить, что современная школа вполнѣ ясно сознаетъ свои общія задачи. Но мы и не имѣли намѣренія сказать что-либо новое или упрекнуть въ чемъ-либо современную школу. Намъ необходимо было лишь установить ту точку зрѣнія, съ которой мы будемъ разсматривать избранный нами вопросъ, вопросъ о развитіи правильной устной рѣчи у учащихся, въ связи опять-таки съ развитіемъ мышленія. Вопросъ этотъ не разъ подымался въ педагогической литературѣ и теперь иногда разсматривается, но обыкновенно, и почти исключительно, въ примѣненіи къ преподаванію словесности, хотя ученику приходится говорить гораздо больше на урокахъ исторіи [1]). Послѣднее обстоятельство объясняется, по нашему мнѣнію, тѣмъ, что исторія въ гимназической программѣ до сихъ поръ занимаетъ второстепенное положеніе, совершенно ею незаслуженное.

Что наши ученики, за весьма немногими исключеніями, не умѣютъ говорить, въ этомъ врядъ ли кто сомнѣвается, такъ же, какъ и въ томъ, что вообще мы, интеллигентные русскіе люди, не обладаемъ въ достаточной степени этою цѣнною способностью. Намъ невольно вспоминается весьма подходящій образъ, воплощающій въ себѣ только-что высказанную нами мысль. Извѣстный нашъ „бывшій соотечественникъ“, г. Тверской, переселившійся въ Америку, однажды принималъ живое участіе въ чествованіи памяти Пушкина, происходившемъ въ Калифорніи, въ г. Лосъ-Анжелесѣ, въ одномъ изъ женскихъ клубовъ. Онъ долженъ былъ сказать рѣчь о Пушкинѣ. Но его сильно смущала требовательность американской аудиторіи, привыкшей къ хорошимъ ораторамъ. Передавая намъ этотъ фактъ, онъ, между прочимъ, замѣчаетъ, что такая требовательность вполнѣ естественна въ Америкѣ, гдѣ человѣка пріучаютъ говорить на школьной скамьѣ. А русскій человѣкъ, разумный, смѣлый, энергичный, предпріимчивый, какимъ представляется намъ г. Тверской, называющій себя „старымъ идеалистомъ-шестидесятникомъ“, *смущается*... [2]).

---

[1]) Укажемъ, напримѣръ, весьма интересныя статьи автора „Живого слова въ преподаваніи русскаго языка“, *А. В. Барсова*, которыя, подъ заглавіемъ: „Устныя сочиненія“, изрѣдка печатаются въ Педагогическомъ Сборникѣ.

[2]) Вѣстникъ Европы“. „Чествованіе Пушкина въ Калифорніи“ *П. А. Тверского.*

А между тѣмъ вообще въ русскомъ человѣкѣ есть живая любовь къ слову, и способность *дѣльно и красно* говорить у русскаго человѣка существуетъ и проявляется преимущественно среди людей, не получившихъ книжнаго образованія, въ родѣ тургеневскаго Хоря, въ устахъ котораго Тургеневъ услыхалъ впервые „простую, умную рѣчь русскаго мужика". Способность эта проявлялась и встарину, напримѣръ, въ такъ-называемыхъ боярскихъ „встрѣчахъ", которыя порой раздавались на засѣданіяхъ Боярской Думы, какъ свидѣтельствуетъ о томъ знатокъ русской старины, проф. Ключевскій *), или въ тѣхъ рѣчахъ, которыя приписываются лѣтописцами нашимъ древне-русскимъ князьямъ. Да и каждому изъ насъ приходилось встрѣчать необразованнаго, но богатаго здравымъ смысломъ русскаго мужика, толково и убѣдительно излагающаго суть дѣла. Но припомните: много ли вы встрѣчали священниковъ, „говорящихъ" свои проповѣди безъ тетрадокъ, или разсылаемыхъ отъ Св. Синода печатныхъ „словъ", профессоровъ, излагающихъ свои лекціи безъ тетрадокъ или подробныхъ конспектовъ; учителей, разсказывающихъ свои уроки, а не читающихъ по книгѣ? Относительно учителей, между прочимъ, существуетъ замѣчательное выраженіе, которое изрѣдка и теперь приходится слышать. Учителя часто спрашиваетъ кто-либо о предметѣ его занятій въ такой формѣ: „Какой предметъ вы *читаете?*"... Но почему же и священникъ, и профессоръ, и учитель, и многіе другіе общественные дѣятели не могутъ обойтись въ своихъ словахъ, лекціяхъ, урокахъ, рѣчахъ безъ печатныхъ или рукописныхъ пособій? На такой вопросъ всѣ мы, интеллигентные русскіе люди, можемъ отвѣтить просто: потому что безъ этихъ пособій у насъ мысли путаются. Точь въ точь, какъ ученикъ оправдываетъ свой неудачный отвѣтъ словами: „Я спутался". Къ тому же и смѣлости у насъ не хватаетъ говорить. А путаются наши мысли при всякой попыткѣ свободно и обстоятельно высказать свое мнѣніе, и смѣлости у насъ не хватаетъ, очевидно, потому, что мы въ свое время мало упражнялись въ устной передачѣ своихъ мыслей; потому, что мы почти исключи-

*) *Ключевскій.*—Боярская Дума древней Руси.

тельно учились по книгѣ, мало говорили своими словами, мало думали своими мыслями, мало продумывали свои мысли и мало заботились о подысканіи для нихъ наиболѣе подходящихъ выраженій въ словѣ. Мы надѣемся, что съ нами согласится большинство преподавателей, если мы скажемъ, что свободному развитію нашего мышленія и дара слова, прежде всего, сильно вредитъ учебникъ, не только подавляющій, но часто совершенно вытѣсняющій изъ школы инціативу учителя. До какой степени учебникъ въ большинствѣ учениковъ *убиваетъ* даръ слова, это извѣстно каждому наблюдательному преподавателю... Скажемъ мимоходомъ: почему бы, напримѣръ, географію въ первыхъ трехъ классахъ или исторію въ этихъ классахъ не преподавать безъ учебника?..

Мы, интеллигентные русскіе люди, получившіе наше книжное образованіе, въ громадномъ большинствѣ случаевъ не умѣемъ говорить. Выше мы привели отзывъ г. Тверского объ американскомъ обществѣ, предъявляющемъ оратору, повидимому, серьезныя требованія. Къ сожалѣнію, у насъ общество относится къ оратору проще: человѣкъ, путающійся въ изложеніи своихъ дѣльныхъ и оригинальныхъ мыслей, рискуетъ оказаться въ глазахъ слушателей бездарностью, а краснобай, пустозвонъ, выражающій весьма неопредѣленныя мысли громкими словами, красивыми фразами, —талантомъ. Кстати, во избѣжаніе недоразумѣній, напомнимъ то, о чемъ мы говорили и въ предыдущей нашей замѣткѣ: подъ даромъ слова, подъ такъ-называемымъ краснорѣчіемъ мы разумѣемъ не спссобность увлечь слушателя красиво построенными фразами, а способность говорить толково, ясно, точно, сжато, убѣдительно, не возбуждая въ слушателѣ никакихъ недоразумѣній. Генералъ Драгомировъ, вполнѣ заслуженно пользующійся репутаціей воепнаго русскаго оратора, въ одномъ изъ своихъ талантливыхъ литературныхъ очерковъ подобралъ весьма удачную формулу для выраженія понятія о настоящемъ краснорѣчіи: „Бей въ самую шляпку гвоздя“. Для педагога, желающаго научить своихъ учениковъ говорить, это—очень удачная и всеобъемлющая формула.

Мы сказали, что у большинства учениковъ даръ слова

убивается учебникомъ. Постараемся иллюстрировать нашу мысль нѣсколькими примѣрами, взятыми изъ практики. Преподаватель, подготовивши на предыдущемъ урокѣ учениковъ къ сознательному вступленію въ область изученія новаго для нихъ предмета—исторіи, на слѣдующемъ урокѣ путемъ разсказа и классной бесѣды разрабатываетъ напр., въ классѣ тему: „Разселеніе восточныхъ славянъ“. Изложеніе идетъ живымъ словомъ. Разсказъ учителя разбитъ на части; послѣ каждой части происходитъ катехизація разсказаннаго, причемъ учитель старается привлечь къ участію въ классной бесѣдѣ возможно большее количество учениковъ. Ученикамъ дѣлаются различныя указанія по картѣ и затѣмъ карта со всѣми необходимыми данными чертится послѣдовательно на доскѣ, и одновременно съ черченіемъ карты идетъ заключительная катехизація урока, изъ которой учитель, къ удовольствію своему, убѣждается, что разработанный общими усиліями матеріалъ усвоенъ классомъ. Въ концѣ урока вызываются два-три среднихъ по способностямъ ученика и въ связномъ разсказѣ вполнѣ удовлетворительно возстанавливаютъ разработанный частями матеріалъ. Необходимо добавить, что при разработкѣ этого матеріала учитель старался какъ можно ближе держаться текста учебника, чтобы не затруднить ученика въ его домашней работѣ, въ чтеніи учебника. Между разсказомъ учителя и текстомъ учебника нѣтъ существенной разницы.

Урокъ кончился. Учитель обращается къ дѣтямъ съ указаніями, въ чемъ должна заключаться ихъ домашняя работа: „Открой учебникъ, положи рядомъ историческій атласъ; читай внимательно текстъ учебника и разыскивай на картѣ всѣ мѣстности, упоминаемыя въ учебникѣ; дочитавъ урокъ внимательно до конца, закрой и учебникъ и атласъ, возьми листъ бумаги и карандашъ, старайся начертить на память озеро Ильмень (собственно мѣсто, занимаемое этимъ озеромъ, такъ какъ особой точности не требуется), обозначить верхнее теченіе рѣкъ: Волги, З. Двины, все теченіе р. Днѣпра и сѣверный берегъ Чернаго моря. Начертивъ такую карту, постарайся либо мысленно, либо устно разсказать урокъ самому себѣ или кому-нибудь изъ семьи; и отнюдь не зубри учебника“... Казалось бы, успѣхъ обезпе-

ченъ. Увы! На слѣдующемъ урокѣ обнаруживается, что громадное большинство учениковъ вызубрили текстъ, мертвый текстъ учебника; обнаруживается, что „средніе ученики", свободно повторявшіе на предыдущемъ урокѣ разсказъ учителя, путаются и не говорятъ, а весьма безтолково и невыразительно читаютъ умственно текстъ учебника, причемъ одинъ закрываетъ глаза, другой смотритъ куда-то поверхъ головы учителя, третій безсмысленно переставляетъ слова учебника, четвертый запинается и съ испугомъ смотритъ на товарищей, ожидая подсказки...

Мысль ученика не дѣйствуетъ; она скована текстомъ учебника; дѣйствуетъ только такъ называемая зрительная память. Въ чемъ же причина того, что ученикъ не послушался совѣтовъ учителя? Ядъ зубренія до такой степени пропиталъ организмъ нашей школы, что никакія усилія преподавателей не могутъ уничтожить это зло: предлагаемое ими противоядіе въ большинствѣ случаевъ не воспринимается. Странная, повидимому, вещь: часто ученикъ предпочитаетъ три часа отдать чисто механическому труду, безъ участія сознанія, чѣмъ одинъ часъ сознательнаго и самостоятельнаго труда. Намъ припоминается характерный случай, происшедшій въ практикѣ одного нашего товарища-словесника. Ученикъ VIII-го класса самостоятельно вызвался представить сочиненіе на одну изъ намѣченныхъ преподавателемъ темъ. Ученикъ этотъ,—это весьма важно отмѣтить,—руководился желаніемъ обезпечить себѣ удовлетворительную годовую отмѣтку по русскому языку. Онъ представилъ преподавателю работу. Оказалось, что работа эта была слово-въ-слово списана съ одной литературной статьи, помѣщенной въ приложеніяхъ къ журналу „Нива". По словамъ этого преподавателя, въ компетентность котораго мы безусловно вѣримъ, на эту работу ученикъ потратилъ не менѣе трехъ часовъ; но если-бы этотъ ученикъ, прочитавъ подробный учебникъ, захотѣлъ разработать тему самостоятельно (т.-е. не списывая), то онъ покончилъ бы съ нею въ одинъ часъ.

Между этимъ ученикомъ VIII класса и ученикомъ 3-го класса, вызубрившимъ учебникъ, много общаго: ихъ связываетъ какая-то особенная лѣность мысли, полнѣйшее от-

сутствіе иниціативы, полнѣйшее нежеланіе „пошевелить мозгами“, конечнымъ результатомъ котораго является умственное отупѣніе. Причинъ, обусловливающихъ это печальное явленіе, много. Разбирать ихъ мы не будемъ: это далеко уклонило бы насъ въ сторону отъ избраннаго намъ для настоящей статьи вопроса. Но, не говоря о переполненіи классовъ и другихъ неблагопріятныхъ условіяхъ, мы позволимъ себѣ указать одно обстоятельство, въ высшей степени важное. Мы говоримъ о нашихъ *конкурсныхъ* пріемныхъ экзаменахъ. Принимая учениковъ въ приготовительные классы нашихъ гимназій, мы, естественно, дѣлаемъ выборъ изъ громаднаго числа удовлетворительно подготовленныхъ мальчиковъ. Къ намъ, въ приготовительные классы попадаетъ множество дѣтей, которыхъ учитель приготовительнаго класса въ теченіе цѣлаго года, а то и двухъ лѣтъ (гдѣ есть младшее отдѣленіе), заинтересовать своимъ преподаваніемъ не можетъ: сплошь и рядомъ мальчикъ уже дѣлалъ ту работу, которую ему снова предлагаютъ дѣлать. Интересъ къ ученію, такимъ образомъ, съ первыхъ же дней его пребыванія въ гимназіи,—куда онъ съ такимъ восторгомъ и трепетнымъ ожиданіемъ вступилъ,—притупляется. Чего же вы хотите отъ него дальше?.. Много вредитъ дѣлу и балльная система оцѣнки успѣховъ ученика,—система, весьма рано деморализующая его, воспитывающая въ немъ, коротко говоря, энергичное стремленіе „при наименьшей затратѣ энергіи схватить наибольшій успѣхъ“. Въ политической экономіи это, пожалуй, можетъ служить однимъ изъ мудрѣйшихъ правилъ, но въ дѣлѣ воспитанія это—такой принципъ, который убиваетъ въ человѣкѣ, прежде всего, нравственное чувство,—чувство *правды*. Вспомните, какимъ жаднымъ взоромъ способный мальчикъ, превосходно разсказавшій урокъ, слѣдитъ за перомъ учителя, когда онъ ставитъ баллъ, чтобъ угадать, какую ему учитель ставитъ отмѣтку. Хорошая отмѣтка учителя—конечная цѣль ученика; но на пути къ ней лежитъ много препятствій, и дѣтскій умъ постепенно сосредоточивается надъ вопросомъ о томъ, какъ обойти эти препятствія, и въ кон-

цѣ концовъ въ мальчикѣ перваго, второго или третьяго класса вырабатывается воззрѣніе, по которому „цѣль оправдываетъ средства".

Но возвратимся къ главной мысли нашей статьи.

Приведемъ еще одинъ примѣръ для иллюстраціи этой мысли. Среди современныхъ учебниковъ географіи существуетъ безусловно доступный пониманію ученика учебникъ покойнаго московскаго педагога Янчина, учебникъ географіи для перваго класса. По нашему мнѣнію, это—лучшій учебникъ. Въ этомъ учебникѣ есть параграфъ озаглавленный: „Солнце". Это—маленькій, доступно для ученика изложенный и весьма интересный разсказецъ о солнцѣ, о его разстояніи отъ земли, о его сравнительной величинѣ и проч. Для наглядности, въ текстѣ учебника, въ срединѣ страницы помѣщенъ рисунокъ: довольно значительныхъ размѣровъ кругъ и на окружности этого круга маленькій, едва замѣтный шарикъ, долженствующій изображать землю. И вотъ ученикъ, пересказывающій этотъ параграфъ учебника, вполнѣ свободно передаетъ текстъ учебника... до рисунка. Какъ только онъ въ своемъ разсказѣ дойдетъ до слова, находящагося передъ рисункомъ, онъ останавливается, закрываетъ глаза, смотритъ въ потолокъ; словомъ, всячески старается отвлечь себя отъ внѣшнихъ впечатлѣній и вспомнить то слово, которое слѣдуетъ за рисункомъ. Очевидно, онъ испытываетъ мучительное сознаніе необходимости мысленно и устно перепрыгнуть, такъ сказать, черезъ рисунокъ, долженствующій облегчить ему пониманіе урока. Поговорите съ этимъ ученикомъ внѣ класса, не „по-учительски", а „по-человѣчески", и вы убѣдитесь, что этотъ ученикъ—смышленый мальчикъ, дающій себѣ ясный отчетъ во многомъ такомъ, что не вошло въ учебники; что онъ хорошо понимаетъ и все то, что вошло въ учебники. Однако, какъ ученикъ, отвѣчающій урокъ, онъ никуда не годится.

Мы могли бы привести массу подобныхъ примѣровъ. Но и приведенныхъ достаточно. Впрочемъ, закончимъ наши иллюстраціи двумя примѣрами, свидѣтельствующими о полномъ отсутствіи сознанія при устныхъ отвѣтахъ многихъ

учениковъ. Былъ въ нашей практикѣ, напр., такой случай. На урокѣ географіи въ IV классѣ нѣсколько учениковъ подъ рядъ отвѣчали урокъ по учебнику Лебедева. Описавши природу Кавказа, они заканчивали свои отвѣты общей характеристикой промышленности, нѣсколько подробнѣе останавливаясь на скотоводствѣ. Въ параграфѣ о скотоводствѣ у Лебедева, между прочимъ, сказано, что, по мнѣнію туземцевъ, арабская порода лошадей произошла отъ карабахской. Для разнообразія, слѣдующему ученику предложено было разсказать о горномъ промыслѣ на Кавказѣ. Получился буквально такой отвѣтъ: „Горный промыселъ на Кавказѣ еще не очень развитъ... Туземцы думаютъ, что арабскія лошади произошли отъ карабахскихъ“... Тутъ раздался смѣхъ нѣсколькихъ учениковъ. Ученикъ, отвѣчавшій урокъ, остановился, растерянно смотря на товарищей; но затѣмъ „проснулся“, понялъ, въ чемъ дѣло, и самъ добродушно разсмѣялся. Но вотъ довольно рѣдкій случай, показывающій, что ученикъ, разсказывающій урокъ по учебнику, можетъ перейти въ область другого предмета. Однажды ученикъ VI-го класса разсказывалъ намъ урокъ о Святой землѣ и началѣ крестовыхъ походовъ. Разсказывая о путешествіяхъ въ Святую землю пилигримовъ, онъ неожиданно перешелъ въ область русской литературы и сталъ говорить сначала о паломникахъ, потомъ о хожденіи Даніила. Мы слушали и находили такой переходъ вполнѣ естественнымъ, радуясь въ душѣ тому, что ученикъ нашелъ возможнымъ связать нашъ предметъ съ словесностью. Но, къ нашему огорченію, обнаружилось, что мы имѣли дѣло не съ живой работой пытливой и находчивой мысли, а съ однимъ изъ видовъ гипноза. Ученикъ неожиданно остановился, „проснулся“ и сконфузился: „Ахъ, это я... изъ словесности!...“ *) Въ своей практикѣ мы, разумѣется, старались бороться съ указаннымъ нами зломъ, но это—такая тяжкая работа, на вполнѣ аккуратное исполненіе которой,—откровенно въ этомъ признаемся,—у насъ не хватало ни силъ, ни энергіи, ни времени.

*) Приведенныя мною иллюстраціи, полагаю, должны имѣть для медиковъ вполнѣ научный интересъ.

Полагаемъ, намъ удалось наглядно представить читателю ту мысль, что текстъ учебника сплошь и рядомъ задерживаетъ у ученика правильное, нормальное развитіе и мышленія и устной рѣчи. Отвѣчая урокъ по учебнику, ученикъ находится во власти не мысли своей, а такъ называемой *зрительной памяти,* которая далеко не всегда въ педагогическомъ дѣлѣ приноситъ пользу [1]). Урокъ, выученный ученикомъ по учебнику, въ сущности, если и усваивается, то чрезвычайно плохо, безпорядочно, непрочно, и вскорѣ забывается чуть не на другой же день. Съ ученикомъ въ этомъ случаѣ происходитъ то же самое, что произошло съ однимъ извѣстнымъ актеромъ. Актеръ этотъ, приглашенный замѣнить больного товарища, долженъ былъ въ короткое время выучить длинную и трудную роль. Онъ выучилъ свою роль очень быстро и сыгралъ ее съ полною точностью. Но немедленно по исполненіи онъ до такой степени забылъ ее, что, будучи вынужденъ играть эту роль подъ рядъ нѣсколько дней, онъ всякій разъ долженъ былъ приготовлять ее снова, такъ какъ не имѣлъ времени изучить ее *основательно.* Не то ли же самое происходитъ и съ нашими учениками, принужденными къ экзаменамъ снова разучивать всѣ свои роли? Этотъ фактъ (относительно актера) мы беремъ изъ весьма интересной книги французскаго ученаго Ф. Кейра [2]).

Кейра полюбопытствовалъ узнать отъ актера что-либо о томъ умственномъ процессѣ, который совершался въ немъ, когда онъ исполнялъ свою роль въ первый разъ. Актеръ объяснилъ, что онъ совершенно забылъ о присутствіи публики; *ему казалось, что передъ его глазами находятся только страницы книги* и что, если бы какое-либо обстоятельство нарушило его *иллюзію*, онъ бы моментально остановился. Не правда ли, полное сходство съ нашими учениками? Кстати,—разъ мы обратились къ изслѣдованію французскаго ученаго, — напомнимъ читателю слѣдующія

---

[1]) „Ребенокъ гораздо легче усваиваетъ при помощи уха, чѣмъ при помощи глаза". *Демоленъ*—„Новое Воспитаніе". М. 1900 г., стр. 165.

[2]) *Ф. Кейра.* Воображеніе и память. Переводъ Е. Максимовой. Петерб. 1896 г., стр. 23.

строки изъ предисловія къ его книгѣ. „Чрезмѣрное развитіе одного рода образовъ, какимъ бы выгоднымъ оно ни являлось во многихъ обстоятельствахъ, приводитъ, особенно въ случаѣ исключительности, къ серьезнымъ *опасностямъ*“ [1]). Онъ считаетъ необходимымъ, въ предѣлахъ возможнаго, *уравновѣшиваніе* однихъ образовъ другими...

Мы говорили о вредномъ вліяніи учебника на развитіе мышленія и рѣчи учащихся. Онъ вредно дѣйствуетъ и на память. Въ современныхъ, не шарлатанскихъ, руководствахъ о средствахъ укрѣпленія памяти мы встрѣчаемъ одинъ совѣтъ, напоминающій нашъ совѣтъ ученику 3-го класса и вообще сходный съ нашими воззрѣніями на пріемы обученія. Вотъ этотъ совѣтъ: „Воспринимая мысленно тотъ или другой образъ, или составляя себѣ понятіе о томъ или иномъ предметѣ, мы должны стараться, чтобы процессъ этотъ сопровождался *систематичностью, ясностью, живостью, интересомъ* и *сознаніемъ полезности* усваиваго мысленно предмета“. Въ такомъ только случаѣ,—говоритъ цитируемый нами авторъ,—то, что мы заучиваемъ, глубоко врѣжется въ нашу память и на долгое время убережется ею отъ забытья [2]).

Къ сожалѣнію, у того же автора, спустя двѣ страницы, мы находимъ строки, совершенно противорѣчащія нашимъ воззрѣніямъ: „Заучиваніе на память облегчается еще и тѣмъ, если съ самаго начала мы запримѣтимъ страницу въ книгѣ, на которой находится заучиваемое“ [3]). Интересно сопоставить съ этимъ слѣдующій отзывъ одного государственнаго человѣка, объяснившаго Кейра причину, почему онъ, говоря съ каѳедры, запинается: его смущаетъ образъ собственной рукописи, носящей на себѣ слѣды помарокъ и поправокъ [4])...

Въ то самое время, когда мы наблюдали указанные

---

[1]) Кейра, по преобладанію въ человѣкѣ того или иного рода образовъ, дѣлитъ людей на три типа: типъ зрительный, типъ слуховой и типъ моторный.

[2]) *Д-ръ Гартенбахъ.* Искусство пріобрѣсти превосходную память. Переводъ *С. Майковой.* Петерб. 1898 г., стр. 114.

[3]) Ibidem, стр. 116.

[3]) *Кейра.*—Воображеніе и память. Стр. 24.

нами случаи, не имѣя никакой возможности устранить, напр., въ 1-мъ классѣ учебникъ географіи,—мы получили возможность проявить свою учительскую инициативу въ одномъ женскомъ учебномъ заведеніи. Мы проявили эту инициативу прежде всего изгнаніемъ учебника. Для зрительной памяти мы оставили только атласы и черченіе картъ на классной доскѣ. Уроки географіи мы вели съ маленькими дѣвочками 1-го класса класснымъ чтеніемъ картъ, черченіемъ, бесѣдами, разсказами. Результаты получились лучшіе, чѣмъ въ 1-мъ классѣ мужской гимназіи, гдѣ мы не имѣли возможности удалить учебникъ. Подъ живымъ впечатлѣніемъ удачи мы тогда же въ одномъ педагогическомъ журналѣ высказали свой взглядъ на преподаваніе географіи [1]). Теперь мы позволимъ себѣ повторить то, что тогда высказали по поводу учебника: если кто пожелаетъ убѣдиться въ его вредномъ вліяніи, пусть, въ добавленіе къ своему опыту, прочтетъ горячую статью Гоголя: „О преподаваніи географіи [2])“...

Итакъ, въ концѣ концовъ, какой смыслъ имѣютъ всѣ эти иногда бойкіе и красивые пересказы учениками текста учебника, при тѣхъ усиліяхъ, которыя ученикъ употребляетъ на это дѣло,—пересказы, которые учитель принужденъ оцѣнивать высшею отмѣткою, и которые ученикъ забываетъ черезъ нѣсколько дней? Не напоминаетъ ли это знаменитое „Sisyphus versat saxum nitendo sudans neque proficit hilum“?

Приготовляя урокъ по учебнику, ученикъ заучиваетъ слова, одни только слова, въ большинствѣ случаевъ; въ смыслъ того, что онъ читаетъ въ учебникѣ, онъ рѣдко вдумывается. Вотъ примѣръ. Желая помочь ученикамъ V-го класса осмысленно изучить эпоху великаго переселенія народовъ, мы однажды путемъ классной бесѣды разработали вопросъ и по поводу одного весьма важнаго обстоятельства составили и записали въ тетради планъ. Обстоятельство это: образованіе германскихъ государствъ на раз-

---

[1]) Филологическія записки 1895 г., кн. 1-я. Статья „Связь географіи съ исторіей и словесностью“.

[2]) *Гоголь*.—Арабески.

валинахъ Западной Римской имперіи въ V вѣкѣ [1]). Въ планѣ былъ, въ числѣ прочихъ, записанъ слѣдующій параграфъ: „Вестготское королевство—между Лоарой и Эбро". Вскорѣ затѣмъ пришлось въ классѣ съ учениками читать задаваемый урокъ по учебнику Иловайскаго. Въ началѣ этого урока читаемъ: „*Въ Галліи* въ эпоху паденія Западной Римской имперіи господствовали четыре германскіе народа: франки отъ Рейна до Соммы, аллеманы по среднему Рейну, бургунды въ области рѣкъ Роны и Соны и *вестготы между Лоарой и Пиренеями*" [2]). Тутъ мы сдѣлали остановку и обратились къ классу съ вопросомъ: не находитъ ли кто-нибудь въ прочитанномъ отрывкѣ какого-либо противорѣчія чему-нибудь изъ того, что записано было въ нашемъ планѣ о разселеніи германцевъ? Общее молчаніе. Вызываю одного ученика: прочтите по нашему плану о томъ, гдѣ жили вестготы. При этомъ предложеніи въ классѣ поднимается нѣсколько рукъ, обнаруживается нѣкоторое оживленіе. Дѣло выясняется: учитель говорилъ одно,—т.-е., что вестготы жили между Лоарой и Эбро,—а учебникъ, повидимому, другое... Кто же правъ? Нѣсколько услужливыхъ учениковъ готовы признать, что въ учебникѣ ошибка. Но я говорю ученикамъ: мы, господа, оба правы: и я и г. Иловайскій. Тогда одинъ изъ догадливыхъ учениковъ выступаетъ мнѣ на помощь: „Да... должно быть, къ этому времени вестготы потеряли свои владѣнія въ Испаніи"... Увы, не то. Въ чемъ же дѣло? Послѣ нѣкоторой паузы одинъ ученикъ во всемъ классѣ встаетъ и рѣшительно разрубаетъ гордіевъ узелъ: „Да вѣдь здѣсь говорится только о поселеніяхъ вестготовъ *въ Галліи*, а у насъ въ планѣ—вообще о ихъ поселеніяхъ". Совершенно вѣрно. Долженъ замѣтить, что въ этотъ моментъ многіе ученики имѣли нѣсколько сконфуженный видъ, убѣдившись на дѣлѣ, какъ обыкновенно невнимательно читается ими текстъ учебника... Приведенный только-что случай—далеко не мелочь, а весьма характерный фактъ, взятый нами изъ множества ежедневно про-

---

[1]) См. нашу брошюру „Средняя исторія. Для преподавателей". Стр. 10.

[2]) *Иловайскій.* Средняя исторія. Изд. 1891 г., стр. 10.

являющихся фактовъ, доказывающихъ, какъ безучастно, пассивно относится мысль ученика къ изучаемому матеріалу. Продумать текстъ учебника ему трудно, потому что для такой работы требуется извѣстное напряженіе ума, котораго не требуется при зубреніи, когда взглядъ скользитъ по страницѣ, а умъ пассивно воспринимаетъ внѣшніе образы, напечатанныя въ учебникѣ слова. При такомъ отношеніи къ дѣлу тотъ или иной урокъ на нѣкоторое время запечатлѣвается не въ сознаніи ученика, а въ памяти, и въ данномъ случаѣ въ спеціальной, зрительной памяти. Но, во-первыхъ, кому же неизвѣстно, что ученіе, основанное только на памяти, безплодное ученіе! Ученикъ успѣваетъ, въ сущности, только тогда, когда онъ способенъ хорошо разсуждать. Кейра, на интересный трудъ котораго мы уже ссылались, весьма удачно по этому случаю припоминаетъ изреченіе Малерба: „Человѣкъ, обладающій только памятью, похожъ на того, кто имѣетъ палитру и краски; но это еще не значитъ, что онъ живописецъ"... Во-вторыхъ, въ приведенныхъ нами фактахъ обнаруживается одинъ изъ крупныхъ недостатковъ нашей школы: при господствѣ учебника воспитаніе ума, или такъ называемое интеллектуальное воспитаніе, идетъ довольно односторонне: мы обращаемъ преимущественное вниманіе на развитіе и укрѣпленіе зрительныхъ образовъ, въ ущербъ другимъ, напр., слуховымъ, забывая, что идеаломъ хорошаго интеллектуальнаго воспитанія является умъ, всѣ способности котораго занимаютъ мѣсто, подобающее по степени ихъ цѣнности и важности. *Равновѣсіе способностей* въ человѣческомъ умѣ,—говоритъ Гизо,—это все равно, что равновѣсіе силъ въ мірѣ физическомъ: оно *поддерживаетъ порядокъ, не стѣсняя движеній*. Всякая способность, настолько могущественная, что можетъ прекратить или стѣснить дѣйствіе другихъ способностей, является деспотомъ, а уму, чтобы быть здоровымъ, необходима свобода *). И Кейра совершенно справедливо видитъ задачу интеллектуальнаго воспитанія въ уравновѣшеніи природныхъ способностей ребенка, въ выработкѣ здороваго, нормальнаго *средняго типа*.

*) *Кейра*. Память и воображеніе. Стр. 54.

Выше мы привели нѣсколько фактовъ,—по нашему мнѣнію, весьма выразительныхъ,—въ которыхъ проявляется *лѣность мысли* у учащихся, отсутствіе желанія и привычки вдумываться въ тотъ или иной изучаемый матеріалъ. Результатомъ такого пассивнаго отношенія ученика къ ученію, вполнѣ естественно, должно явиться отсутствіе иниціативы, умственной энергіи, отсутствіе прочнаго и опредѣленнаго міровоззрѣнія, твердыхъ и ясныхъ убѣжденій, по выходѣ юноши изъ школы въ жизнь. Юноша, покидая среднюю школу, вслѣдствіе этого является существомъ, въ высшей степени несамостоятельнымъ, податливымъ на всевозможныя вліянія, къ которымъ критически относиться онъ не можетъ. Такимъ образомъ, та высокая цѣль, которую ставитъ воспитанію отецъ нашей современной педагогіи, Пироговъ, не достигается. Припомнимъ взглядъ его на воспитаніе, который теоретически, конечно, усвоенъ въ наше время всѣми. Главною цѣлью воспитанія онъ считаетъ выработку въ воспитанникѣ *искреннихъ убѣжденій*. А эти искреннія убѣжденія,—говоритъ онъ,—можетъ имѣть только тотъ, кто пріученъ съ первыхъ лѣтъ жизни любить искренно правду, стоять за нее горою, быть непринужденно откровеннымъ, какъ съ наставниками, такъ и съ сверстниками. Безъ этихъ свойствъ вы никогда не достигните никакихъ убѣжденій. А эти свойства достигаются *вѣрою, вдохновеніемъ, нравственною свободою мысли, способностью отвлеченія, упражненіемъ въ самопознаніи* [1]). Возможно ли все это, достижимо ли въ школѣ, въ которой не только обученіе идетъ преимущественно съ помощью одной памяти, но, кромѣ того, преимущественно съ помощью одного, спеціальнаго вида этой способности.

II.

Разсмотримъ теперь главнѣйшія причины пассивнаго отношенія ученика къ урокамъ. Мы не будемъ касаться чисто индивидуальной пассивности отдѣльныхъ учениковъ,

---

*) См. выдержки изъ сочиненій Пирогова въ „Педагогической хрестоматіи" *г. Демкова.*

происходящей отъ малокровія, болѣзни нервной системы и т. п; будемъ говорить лишь о причинахъ общихъ. Эти общія причины намъ придется раздѣлить на двѣ категоріи: къ первой отнесемъ тѣ, которыя зависятъ отъ преподавателя; ко второй—тѣ, которыя созданы обстоятельствами, независящими отъ воли преподавателя. Послѣднюю категорію намъ придется, въ свою очередь, подраздѣлить: этого рода обстоятельства могутъ заключаться и въ строѣ современной школы, и въ семейной и общественной обстановкѣ ученика.

Любознательность ученика и подвижность, энергія его мысли иногда притупляются отъ неудачной системы преподаванія, усвоенной учителемъ. Если, напр., въ его преподаваніи царитъ учебникъ, а инициатива учителя проявляется лишь въ вызовѣ учениковъ для пересказа заданнаго по учебнику урока, въ оцѣнкѣ этихъ пересказовъ баллами, похвалами или порицаніями, въ поддержаніи классной дисциплины и, наконецъ, изрѣдка въ изложеніи задаваемаго урока по учебнику,—интересъ учениковъ къ его урокамъ и къ самому предмету весьма быстро исчезаетъ, а вмѣстѣ съ нимъ исчезаетъ для ученика и возможность, отвлекая свое вниманіе отъ зрительныхъ образовъ, данныхъ учебникомъ, упражнять свои умственныя силы надъ разностороннимъ изслѣдованіемъ изучаемаго матеріала. Какъ бы хорошо ни былъ составленъ учебникъ, изложеніе исторіи въ немъ будетъ всегда сухо, отвлеченно и въ значительной степени безжизненно. Возьмемъ примѣръ. Ученикъ превосходно отвѣчаетъ учителю урокъ о бытѣ древнихъ германцевъ, но вѣдь онъ мысленно читаетъ учебникъ и говоритъ только слова, а ученики, ожидающіе своей очереди, если и будутъ внимательно слѣдить за отвѣтомъ товарища, то не изъ интереса къ предмету его разсказа, а или изъ уваженія къ учителю, или изъ страха, что учитель неожиданно заставитъ кого-либо повторить, или продолжать, и поставитъ за невниманіе единицу, которую потомъ по разсѣянности, пожалуй, смѣшаетъ съ „настоящими“ отмѣтками. Отвѣтитъ одинъ ученикъ, за нимъ то же самое, буквально тѣми же словами, заговоритъ другой, за другимъ третій и т. д. Тоска! Невыразимая тоска и для учителя и для уче-

ника, съ одинаковымъ нетерпѣніемъ ожидающихъ благодѣтельнаго звонка... Хотите ли внести свѣжую струю воздуха въ застоявшуюся атмосферу? Хотите мгновенно оживить классъ, возбудить мысль? Попробуйте остановить ученика, разсказывающаго о бытѣ древнихъ германцевъ, напр., на слѣдующихъ словахъ учебника: „Обыкновенно каждое германское семейство жило въ отдѣльномъ хуторѣ, окруженномъ лугами и рощами; родственныя семейства составляли между собою отдѣльную общину (марку) и сообща владѣли занимаемою ими землею“ *). Остановите ученика и задайте вопросъ: такой способъ владѣнія землей былъ только у германцевъ? И затѣмъ, откройте классную бесѣду по слѣдующимъ вопросамъ:

У какихъ народовъ существовалъ подобный способъ владѣнія землею?

Въ какой періодъ ихъ жизни существовалъ этотъ способъ?

Почему и когда онъ сталъ исчезать у германцевъ?

Какимъ землевладѣніемъ смѣнилась „родовая“ община у германцевъ?

У какихъ народовъ мы находимъ и теперь „родовую“ общину?

Существуетъ ли община теперь въ Россіи?

Чѣмъ отличается она отъ древнеславянской и древнегерманской общины?

Въ этой живой бесѣдѣ съ учениками постарайтесь обращаться ко многимъ, постарайтесь о томъ, чтобы они сами, подъ вашимъ руководствомъ, доискивались отвѣтовъ на вопросы. Постарайтесь потомъ заставить кого-либо изъ учениковъ въ видѣ связнаго разсказа, точно, сжато и ясно, повторить все разобранное во время бесѣды. Если вы это продѣлаете, то одинъ такой урокъ, смѣло скажемъ, для умственнаго развитія ученика будетъ производительнѣе, чѣмъ цѣликомъ вызубренный учебникъ Иловайскаго. Только разсмотрите вопросъ именно путемъ бесѣды, а не путемъ лекціи „о родовой общинѣ у разныхъ народовъ и судьбахъ ея“. Послѣ подобной лекціи можетъ получиться

---

[1]) *Иловайскій.* Средняя исторія. Изд. 1891 г., стр. 10.

такой отвѣтъ отъ отдѣльныхъ учениковъ, который однажды, въ началѣ своей службы, мы получили. Закончивъ свою „лекцію“, на которую мы возлагали великія надежды, мы обратились къ одному внимательному ученику съ вопросомъ: „Итакъ, почему же древнегерманскую общину мы можемъ назвать родовою общиной?“ Получился отвѣтъ: „Потому что германцы передавали ее изъ въ родъ“. При дальнѣйшей бесѣдѣ обнаружилось, что ученикъ ровно ничего не усвоилъ, потому что мысль его пассивно воспринимала слова учителя, одни только слова, которыя потомъ и перепутались. Иногда учитель, не выходящій за рамки учебника, считаетъ нужнымъ разсказать ученикамъ задаваемый урокъ по учебнику же. Такого разсказа ученики не любятъ, и онъ ихъ совсѣмъ не интересуетъ. И въ самомъ дѣлѣ: стоитъ ли напрягать вниманіе для выслушиванія того, что можно прочесть дома? Иногда учитель неожиданно выйдетъ изъ рамокъ учебника и сообщитъ ученикамъ что-либо очень интересное. Но такъ какъ это сообщеніе не было катехизировано, то оно скользнуло по поверхности ученическаго ума, не оставивъ въ немъ ясныхъ слѣдовъ, а такъ какъ оно не входитъ въ *систему* учителя, является случайностью, то оно, это случайное сообщеніе, еще болѣе понижаетъ интересъ ученика къ обычной классной работѣ учителя. И въ томъ и въ другомъ случаѣ такія неожиданныя отступленія отъ учебника не только не полезны, но прямо-таки вредны, въ интересахъ интеллектуальнаго воспитанія, требующаго системы и примѣненія опредѣленныхъ дидактическихъ пріемовъ, какъ необходимаго условія. Вообще говоря, въ дѣлѣ обученія и воспитанія величайшее значеніе имѣетъ авторитетъ учителя и вѣра ученика въ этотъ авторитетъ. Учитель, ведущій преподаваніе исторіи исключительно по учебнику, не обнаруживающій, кромѣ того, и своей *индивидуальности*, своей иниціативы и своего желанія расширить умственный кругозоръ ученика, такого авторитета въ его глазахъ имѣть не будетъ. Есть и еще весьма вредная сторона въ преподаваніи исторіи исключительно по учебнику. Вѣдь исторія есть такой предметъ, который наиболѣе содѣйствуетъ выработкѣ въ юношѣ тѣхъ „искреннихъ убѣжденій“, того мировоззрѣнія, про которыя

говоритъ, какъ мы видѣли, Пироговъ. Если интересъ къ исторической наукѣ, свойственный большинству дѣтей и юношей, не найдетъ себѣ должнаго удовлетворенія на урокахъ исторіи, то любознательный ученикъ постарается удовлетворить его на сторонѣ, безъ руководства учителя, съ помощью безпорядочнаго чтенія всего, что подвернется подъ руку или что порекомендуютъ сторонніе „развиватели“. Мы часто забываемъ, что ученикъ жаждетъ развитія ума, и выпускаемъ его въ этотъ критическій моментъ его жизни изъ своихъ рукъ, предоставляемъ его на волю всевозможныхъ случайностей.Эту жажду развитія не удовлетворитъ учитель исторіи, преподающій своимъ ученикамъ только фактическую исторію... Что учитель *обязанъ* выходить за предѣлы учебника и фактической исторіи, на это есть вполнѣ опредѣленныя требованія и Мин. Нар. Просв. Въ объяснительной запискѣ къ преподаванію исторіи Министерство предлагаетъ учителю исторіи, во-первыхъ, настолько подготовить своихъ учениковъ, чтобы они впослѣдствіи могли свободно читать историческія изслѣдованія, и, во-вторыхъ, позаботиться о томъ, чтобы учениками была усвоена *идея прогресса*. Затѣмъ, въ Правилахъ объ окончательныхъ испытаніяхъ учениковъ гимназій и реальныхъ училищъ, Министерство предлагаетъ на экзаменахъ исторіи требовать отъ абитуріентовъ не тѣхъ свѣдѣній, которыя обременяютъ память, а тѣхъ, въ которыхъ обнаруживается *пониманіе* смысла событій. Кажется, ясно и опредѣленно. Однако, эти вполнѣ педагогическія, ясныя и опредѣленныя требованія Министерства не вошли еще вполнѣ въ жизнь нашей школы.

Можно ли, однако, сообщить ученикамъ основательное знаніе и пониманіе отечественной исторіи, положимъ, по учебнику Иловайскаго? Результатомъ изученія русской исторіи по учебнику является, напримѣръ, полное незнаніе современнаго государственнаго строя Россіи, а также полное незнаніе національныхъ особенностей русскаго народа, *духа* его исторіи, особенностей народнаго міровоззрѣнія. Отсюда часто происходитъ слѣпое увлеченіе различными политическими и экономическими теоріями, непримѣнимыми къ русской жизни. Вотъ что говоритъ авторъ од-

ной весьма добросовѣстной и безпристрастной брошюры посвященной характеристикѣ русскаго студенчества. Упрекая современную школу въ томъ, что она не пріучаетъ насъ съ первыхъ же лѣтъ нашей умственной жизни мыслить по-русски, смотрѣть на міръ съ точки зрѣнія русскаго народа, онъ рисуетъ слѣдующую картину нашего средняго образованія.

„Умственная жизнь пробуждается въ возрастѣ 15—20 лѣтъ. Въ это время юноша находится въ 5—8 классахъ гимназіи. Многое становится понятнымъ въ характерѣ молодежи при первомъ же взглядѣ на программу учебныхъ предметовъ старшихъ классовъ гимназій: 14 часовъ въ недѣлю однихъ древнихъ языковъ, одинъ часъ Закона Божія и два часа исторіи. Всѣ силы ума настойчиво привлекаются къ одной цѣли: къ изученію классиковъ. А между тѣмъ несомнѣнно—*отечествовѣдѣніе, самое основательное и подробное*, должно быть основой всякаго преподаванія въ русскихъ учебныхъ заведеніяхъ; отчизновѣдѣніе должно быть фундаментомъ знанія каждаго русскаго гражданина; это-истина непреложная, безспорная, очевидная. Но гдѣ же оно—отчизновѣдѣніе въ нашихъ гимназіяхъ, что изъ этого предмета знаютъ люди, получившіе аттестатъ зрѣлости? Совѣстно вспомнить теперь о томъ знаніи нашей дорогой родины, которое мы всѣ вынесли изъ гимназій; совѣстно подумать о томъ, что заставляютъ насъ любить ту родину, о которой мы не имѣемъ никакихъ понятій. Исторія, какъ часть отчизновѣдѣнія, несомнѣнно есть самый главный камень, на которомъ должно покоиться зданіе обученія молодежи; этотъ предметъ долженъ быть альфой и омегой всего обученія; безъ него немыслимо ясное самосознаніе, истинное разумѣніе совершающихся событій; это сознаетъ и правительство, говоря, что, „вмѣсто отвлеченныхъ разсужденій и теорій, ничего, кромѣ словъ, не дающихъ, историческое знаніе открываетъ учащемуся происхожденіе и строеніе вещи, причины внутреннія и внѣшнія, направляющія ходъ ея развитія“ *). А гдѣ же оно—это историческое знаніе? Со-

*) „Экзаменныя требованія, коимъ должны удовлетворять испытуемые въ комиссіи юридической“.

вѣстно признаться – русская исторія преподается въ какихъ-то клочкахъ, урывками, точно будто совѣстно намъ нашей великой исторіи! „Зрѣлый“ юноша, входящій въ университетъ, не знаетъ самыхъ главныхъ началъ нашей исторической жизни и въ то же время развязно толкуетъ о политическихъ учрежденіяхъ Запада, о рабочемъ вопросѣ въ Англіи, о происхожденіи человѣка отъ обезьяны и т. д.“ *)..

Мы привели эту подробную выдержку изъ брошюры компетентнаго и симпатичнаго автора (скрывшаго свою фамилію за буквами N. N.), съ цѣлью его горячимъ, глубокопрочувствованнымъ словомъ подкрѣпить наши разсужденія въ глазахъ читателя. Такимъ образомъ, начавъ разсмотрѣніе главныхъ причинъ пассивнаго отношенія ученика къ ученію съ указанія плохихъ методовъ преподаванія, мы невольно вошли во вторую категорію общихъ причинъ, въ область тѣхъ неблагопріятныхъ обстоятельствъ, которыя зависятъ не отъ воли преподавателя, а отъ общаго строя современной школы. Возвратимся, однако, къ прерванной мысли о недостаткахъ преподаванія, устраненіе которыхъ возможно безъ коренной реформы этого строя, при энергичной личной иниціативѣ учителя, которую учитель обязанъ отстаивать отъ какихъ бы то ни было на нее посягательствъ, происходящихъ отъ недостаточнаго пониманія педагогическихъ принциповъ и опредѣленно выраженныхъ требованій Министерства.

Выше мы описали ходъ урока у преподавателя, ведущаго дѣло исключительно по учебнику. Правда, и съ помощью одного учебника можно оживить классную работу. Не вызывая отдѣльныхъ учениковъ къ каѳедрѣ „на тайную исповѣдь“, учитель можетъ привлечь къ разбору урока весь классъ: переходя отъ одного ученика къ другому, задавая перекрестные вопросы, онъ можетъ въ теченіе цѣлаго часа поддерживать въ классѣ напряженное вниманіе... Но здѣсь является важный вопросъ: *анализируется ли* въ этой энергичной бесѣдѣ учителя съ учениками извѣстный фактическій матеріалъ, освѣщается ли онъ какими-либо идеями,

*) **N. N.** Письма о современной молодежи и направленіяхъ общественной мысли, Москва. 1888 г., стр. 18—19.

группируются ли усвоенные факты по скрытымъ въ нихъ идеямъ,—или цѣлью бесѣды является утвержденіе въ *памяти* учениковъ однихъ только фактовъ? Въ послѣднемъ случаѣ пользы получается мало, и такія бесѣды не могутъ пробудить ученическаго сознанія. Ученикамъ надоѣдаетъ пережевываніе одного и того же матеріала. Спѣшимъ оговориться: мы вовсе не отрицаемъ необходимости основательнаго изученія и запоминанія фактическаго матеріала. Но мы считаемъ необходимымъ ограничивать этотъ матеріалъ фактами существенными и, затѣмъ, дополнять извѣстные ученикамъ факты картинами быта, нравовъ той или другой эпохи; знакомить ихъ съ такъ-называемой культурной исторіей; пріучать къ отысканію въ фактахъ отраженія тѣхъ началъ, тѣхъ силъ, которыя являются господствующими въ изучаемую эпоху; находить аналогичныя явленія въ жизни разныхъ народовъ и въ жизни одного народа въ разныя эпохи; находить тѣ общія причины, которыми эти аналогіи объясняются; разсматривать вліяніе природы на тотъ или иной ходъ историческаго процесса; изслѣдовать взаимную зависимость между личностью и средою въ этомъ процессѣ; оцѣнивать дѣятельность исторической личности, сопоставляя ее съ насущными народными потребностями и проч. и проч.

Для такой работы, для такихъ классныхъ бесѣдъ учителя съ учениками, разумѣется, одного учебника далеко недостаточно... Въ послѣднее время типъ учителя исторіи, ведущаго преподаваніе своего предмета по учебнику, постепенно и весьма замѣтно смѣняется новымъ типомъ, типомъ учителя, стремящагося связать исторію, какъ предметъ обученія, съ исторіей-наукой. Но и здѣсь бываютъ промахи. Молодой, начинающій преподаватель, искренно желающій возбудить у учениковъ живой интересъ къ своему любимому предмету и содѣйствовать ихъ умственному развитію, торопится подѣлиться съ учениками своими знаніями и много читаетъ въ классѣ или разсказываетъ, не кахетизируя сообщеннаго, не систематизируя полученныхъ учениками свѣдѣній. Наскоро спросивъ двухъ-трехъ учениковъ и отдѣлавшись отъ этой тягостной, но неизбѣжной формальности, онъ, въ горячемъ и искреннемъ порывѣ, при-

ступаетъ къ изложенію того историческаго вопроса, который представляется ему наиболѣе важнымъ или наиболѣе интереснымъ. Разсказъ преподавателя, далеко выходящій за рамки учебника, увлекаетъ слушателей своею занимательностью. Раздается звонокъ. Интересный разсказъ учителя прерывается, чтобы возобновиться черезъ два-три дня. Урока въ два-три избранный вопросъ исчерпывается, а тамъ еще нѣсколько наскоро спрошенныхъ учениковъ—и снова увлекательный разсказъ учителя... Такой пріемъ преподаванія, правда, будитъ мысль ученика и дѣлаетъ исторію интереснымъ предметомъ; но пробужденная мысль ученика пассивно воспринимаетъ все, сообщаемое учителемъ, не упражняясь въ самостоятельномъ изслѣдованіи сообщеннаго. Разсказъ учителя—прекрасная вещь; но, во-первыхъ, онъ долженъ дать цѣльное представленіе объ избранномъ предметѣ и не растягиваться на нѣсколько уроковъ; и, во-вторыхъ, что особенно важно, всякому разсказу должна предшествовать и за всякимъ разсказомъ должна слѣдовать классная бесѣда, такъ называемая катехизація, предварительная и повторительная или заключительная. Предварительной катехизаціей ученики должны быть подготовлены съ сознательному усвоенію учительскаго разсказа; заключительною катехизаціей сообщенный матеріалъ укрѣпляется въ сознаніи учениковъ. Весьма важна и другая сторона дѣла: въ предварительной и заключительной кахетизаціи ученики, подъ руководствомъ учителя, въ извѣстной мѣрѣ самостоятельно разсуждаютъ по поводу ранѣе или только-что сообщеннаго имъ матеріала, пріучаются правильно, логически мыслить и правильно, точно формулировать свои мысли, находя имъ выраженіе въ словѣ. Такимъ образомъ, урокъ, посвященнй разсказу (или чтенію), долженъ распадаться на три части, напримѣръ: 10 минутъ—предварительная катехизація, 30 минутъ—разсказъ учителя или чтеніе избранной статьи, 10 минутъ—заключительная кахетизація и 5 минутъ—связный разсказъ одного изъ учениковъ на ту же тему. Само собою разумѣется, при катехизаціи задаются не мелочные вопросы, а вопросы, касающіеся самой сущности дѣла. Заключительная кахетизація можетъ сопровождаться совмѣстнымъ составленіемъ плана,

что еще болѣе содѣйствуетъ осмысленному изученію избраннаго вопроса, или планъ этотъ ученики составляютъ дома и представляютъ къ слѣдующему уроку. Только при такой постановкѣ дѣла все сообщаемое учителемъ остается достояніемъ ученика. Иначе въ его сознаніи будутъ блуждать смутныя и несвязанныя между собою представленія и идеи, и въ результатѣ можетъ получиться не осмысленное знаніе исторіи,—къ чему искренно стремился преподаватель,—а верхоглядство и пустое фразерство. Ближайшій экзаменъ обыкновенно и отрезвляетъ преподавателя, у котораго развита привычка,—столь необходимая особенно для преподавателя,—критически относиться къ своей дѣятельности и тщательно провѣрять ея результаты.

О главнѣйшей изъ причинъ, препятствующихъ правильной постановкѣ преподаванія исторіи и не зависящихъ отъ преподавателя, мы уже говорили выше, словами автора „Писемъ объ учащейся молодежи". Въ самомъ дѣлѣ, исторія до сихъ поръ въ гимназической программѣ, среди другихъ предметовъ обученія, занимаетъ незаслуженное ею второстепенное положеніе, что значительно мѣшаетъ преподавателю вырабатывать и осуществлять правильные методы преподаванія. Чего, напримѣръ, можно добиться въ VI или въ VII классахъ, при обширной программѣ (русская исторія и новая всеобщая) и только при *двухъ* урокахъ въ недѣлю? Иначе говоря, возможно ли во всей полнотѣ осуществить правильный методъ преподаванія и осмысленно изучить, напримѣръ, русскую исторію въ VI и VII классахъ при *одномъ* недѣльномъ урокѣ? Уже одинъ громадный промежутокъ между уроками чрезвычайно вредитъ дѣлу. Уже одно это обстоятельство въ значительной степени извиняетъ всѣ недостатки преподаванія, всѣ методическіе промахи учителя: при взглядѣ на свое положеніе и на предъявляемыя ему требованія у него, какъ говорится, руки опускаются, и дѣло изъ рукъ валится. Но это еще не все. Учителя связываетъ существующая у насъ балльная система оцѣнки успѣховъ ученика. Въ сущности, во время классныхъ бесѣдъ личность каждаго ученика и его успѣхи достаточно выясняются для преподавателя, и онъ въ концѣ года безошибочно можетъ аттестовать успѣхи своихъ учениковъ. Но ес-

ли онъ не будетъ изъ урока въ урокъ выставлять отмѣтки въ журналъ, тщательно собирая матеріалъ для четвертныхъ балловъ, онъ рискуетъ иногда имѣть большія непріятности и съ учениками и съ начальствомъ. Въ концѣ концовъ, благодаря установившейся рутинѣ, при всемъ своемъ усердіи, при всемъ своемъ задушевномъ, искреннемъ отношеніи къ дѣлу, онъ получитъ весьма непріятную репутацію небрежнаго человѣка. А сколько времени весьма непроизводительно тратится на эту формальную сторону дѣла. Изъ другихъ обстоятельствъ, неблагопріятно отзывающихся на преподаваніи всякаго предмета, укажемъ сильное переполненіе классовъ учащимися. И это особенно тормозитъ дѣло въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ, какъ въ кавказскомъ учебномъ округѣ, значительный процентъ учащихся составляютъ инородцы. Наконецъ, еще одно обстоятельство: матеріальное положеніе учителя. О немъ такъ много говорилось въ послѣднее время, что намъ въ спеціальной методической замѣткѣ распространяться излишне. Дѣло ясно само по себѣ. Напомнимъ только, что переутомленный и заваленный работой учитель, ежедневно переживающій мучительный вопросъ о томъ, какъ дотянуть до 20-го числа, подавленный страхомъ за будущность семьи, не можетъ вести свое дѣло съ полною энергіей, которая такъ необходима въ воспитаніи дѣтей; а чѣмъ меньше энергіи проявляетъ на урокѣ преподаватель, тѣмъ пассивнѣе относятся къ ученію его ученики...

Любознательность ученика, живой интересъ къ ученію сохраняется, если не говорить объ исключительныхъ натурахъ, лишь тогда, когда среда, его окружающая, живетъ не исключительно матеріальными, но и духовными интересами, когда ученику есть возможность дома подѣлиться съ кѣмъ-либо своимъ идейнымъ настроеніемъ, которое развиваетъ въ немъ школа. Но наша семья, въ большинствѣ случаевъ, не раздѣляетъ такого настроенія, а ужъ объ авторитетѣ школы, объ авторитетѣ учителя она думаетъ и совсѣмъ мало. Хорошо еще, если она не позволяетъ себѣ открыто осуждать школу и учителей въ присутствіи дѣтей. Но, кромѣ того, какую поддержку идейному настроенію юноши можетъ оказать семья, которая, какъ это всег-

да бываетъ, смотритъ на ученіе исключительно какъ на средство получить дипломъ и повыгоднѣе пристроиться на государственной службѣ? Да и въ обществѣ идейное настроеніе не особенно развито. Спросите любого книгопродавца, какъ расходится та или другая идейная книга; посмотрите, много ли подписчиковъ имѣютъ наши серьезные журналы, особенно педагогическіе!..

Мы затронули вопросъ объ обстоятельствахъ, препятствующихъ правильному ходу школьнаго обученія, чтобы нагляднѣе представить читателю, какой громадный и тяжелый трудъ несетъ преподаватель, обязанный сообразоваться съ педагогическими принципами, обязанный вести свое дѣло систематически и методически. Но если въ этой тяжкой ежедневной работѣ, отрывающей человѣка отъ семьи и отъ многихъ его личныхъ интересовъ, учитель будетъ имѣть въ виду извѣстныя нормы своей работы, идеальные пріемы и методы, то онъ все-таки можетъ сдѣлать многое, несмотря на неблагопріятныя условія.

Постараемся теперь разсмотрѣть тѣ способы, съ помощью которыхъ учитель исторіи можетъ, хотя и не вполнѣ систематично, сообщать своимъ ученикамъ вполнѣ осмысленныя знанія и одновременно развивать и мысль ихъ и устную рѣчь. Предварительно, однако, намъ придется опять сдѣлать небольшое отступленіе, въ интересахъ большаго выясненія вопроса.

III.

Если у нашихъ учениковъ и въ письменномъ и въ устномъ изложеніи „мысли путаются“, то это оттого, что эти мысли не достаточно еще опредѣлились, не вполнѣ оформились. Опредѣляются же онѣ, оформливаются, когда ученикъ терпѣливо и настойчиво подыскиваетъ для нихъ точнаго выраженія въ словѣ. Припомнимъ кстати нѣкоторыя теоретическія соображенія, которыя выработались въ современной логикѣ относительно услугъ, оказываемыхъ мышленію языкомъ.

Языкъ содѣйствуетъ раздѣльности, ясности, точности и гибкости мысли. Извѣстно, что бываетъ, хотя и рѣдко,

мышленіе безъ словъ: иногда случается, что желанное выраженіе для мысли не дается, что въ душѣ человѣка проходятъ какія-то неуловимыя для слова движенія мысли, для которыхъ нѣтъ опредѣленнаго выраженія въ языкѣ. Иначе говоря, иногда у насъ бродятъ въ головѣ какія-то неопредѣленныя и темныя мысли, которыя отчетливо и ясно представляются намъ только въ словахъ. Главный характеръ вѣрно выраженной мысли есть ея ясность, невыраженной— темнота, неопредѣлённость. Присоединяясь къ слову, мысль сразу получаетъ рѣзкую и опредѣленную физіономію, дѣлается устойчивою и пріобрѣтаетъ, слѣдовательно, драгоцѣнныя *логическія свойства*. Вмѣстѣ съ тѣмъ она становится гибкою въ той мѣрѣ, въ какой гибокъ и самъ языкъ. *Богатство оттѣнковъ въ словахъ, тонкость ихъ становится достояніемъ мысли*, и они не погибаютъ въ неопредѣленномъ туманѣ, какъ это было бы, если бы мы мыслили безъ словъ *). Затѣмъ, когда мысль наша воплощается въ словѣ, она подчиняется закону ассоціаціи, основному закону интеллектуальнаго развитія. Анализируя какой-либо предметъ и, умственно или устно, бесѣдуя о немъ, мы, чрезъ названіе его свойствъ, дѣятельности, вызываемъ въ своей памяти всѣ другіе подобные предметы, сходныя свойства, дѣятельности и собираемъ матеріалъ для обобщеній и выводовъ, для различныхъ логическихъ построеній...

Все вышеизложенное мы напомнили читателю, чтобы яснѣе представить все громадное значеніе устныхъ отвѣтовъ ученика въ дѣлѣ его интеллектуальнаго развитія и въ дѣлѣ усвоенія русскаго языка, со всѣмъ его „богатствомъ оттѣнковъ въ словахъ и тонкостью этихъ оттѣнковъ". И едва ли не исторія представляетъ наиболѣе удобный и наиболѣе обширный матеріалъ для упражненій въ этомъ родѣ. Отсюда является естественное требованіе, предъявляемое нами преподавателю исторіи: онъ не долженъ ограничиваться такими устными отвѣтами ученика, которые являются въ большинствѣ случаевъ лишь полусознательной передачей текста учебника; онъ долженъ почаще упражнять его въ самостоятельномъ анализированіи матеріала и въ подысканіи точнаго и яснаго, соотвѣтственнаго, словеснаго выраженія для

*) *Владиславлевъ.* Логика. Петерб. 1881 г. стр. 40—41.

мысли. Взрослый, вполнѣ развитой умственно человѣкъ осуществляетъ этотъ умственный процессъ вполнѣ самостоятельно и при этомъ испытываетъ особое удовольствіе, являющееся стимуломъ къ повтореніямъ этого процесса. Ученикъ можетъ вести эту работу самостоятельно до извѣстной степени, т.-е. при, такъ сказать, подталкиваніи со стороны учителя и при нѣкоторой его помощи, и странно было бы предположить, чтобы такая работа, рано или поздно, не начала доставлять ему удовольствіе. И если учителю своими классными бесѣдами удастся возбудить въ своихъ ученикахъ интересъ къ такой логической работѣ,—это явится вѣрнымъ залогомъ развитія въ нихъ нѣкоторой, доступной ихъ возрасту, *иниціативы*, которая, проявившись въ одной сферѣ, станетъ проявляться и въ другихъ сферахъ и затѣмъ, методически и систематически руководимая, будетъ развиваться и крѣпнуть и, обращаясь въ привычку, отразится и въ правильномъ развитіи характера. Такимъ образомъ, между такъ-называемымъ интеллектуальнымъ воспитаніемъ и воспитаніемъ воли будетъ тѣсная, органическая связь. А вмѣстѣ съ тѣмъ будетъ соблюдаться и тѣсная связь между правильнымъ развитіемъ логическаго *мышленія* и правильнымъ развитіемъ *устной рѣчи*.

Все сказанное нами приводитъ насъ еще и къ слѣдующимъ соображеніямъ. Вѣдь требованіе, предъявляемое нами учителю исторіи, относительно ученическихъ устныхъ отвѣтовъ, одновременно должно осуществляться и у всѣхъ другихъ преподавателей, въ большей или меньшей мѣрѣ. Такимъ образомъ, ученикъ проходитъ цѣлый рядъ практическихъ упражненій, подготовляющихъ его къ сознательному, осмысленному изученію одного изъ важнѣйшихъ предметовъ, именно логики. И недаромъ преподаваніе этого предмета отодвинуто на самый конецъ гимназическаго курса. Очевидно, преподаватель логики на своихъ урокахъ долженъ, такъ сказать, подводить итоги той практически-логической работѣ, которая методически и систематически велась въ предыдущихъ классахъ на отдѣльныхъ урокахъ по разнымъ предметамъ... Постараемся еще нѣсколько ближе взглянуть на ту роль, которую можетъ и должна играть исторія въ этой подготовительной работѣ.

Если мы говорили о процессѣ воплощенія мысли въ словѣ, то мы,—какъ читатель это, вѣроятно, и замѣтилъ,—имѣли въ виду не только подыскиваніе *словъ*, наиболѣе соотвѣтствующихъ той или иной мысли, и не только подыскиваніе предложеній и даже періодовъ, наиболѣе соотвѣтствующихъ тому или иному *умозаключенію* или ряду умозаключеній, но, кромѣ этого, мы имѣли въ виду и логическое изслѣдованіе изучаемаго матеріала. А въ этомъ случаѣ и на урокахъ исторіи ученикъ можетъ,—и въ интересахъ пріобрѣтенія прочныхъ и осмысленныхъ знаній,—практиковаться въ примѣненіи основныхъ *методовъ логическаго мышленія*, безъ которыхъ получаются лишь отрывочныя и безполезныя знанія, загромождающія память и препятствующія живой работѣ ума, его, такъ сказать, просвѣтлѣнію. Не будемъ вдаваться въ подробности и приведемъ только одинъ примѣръ. Если ученики, подъ руководствомъ преподавателя, начавъ съ общей характеристики того или другого періода, приведутъ въ систему господствующія въ этомъ періодѣ идеи и затѣмъ постепенно проведутъ эти идеи чрезъ всѣ изгибы и сложный механизмъ общественной жизни, подчиняя гармоніи и порядку всю путаницу явленій и фактовъ, они практически ознакомятся съ *дедукціей*, съ декуктивнымъ методомъ мышленія и изслѣдованія. Когда же ученики, изучивъ предварительно отдѣльные явленія и факты, подъ внимательнымъ руководствомъ учителя, начнутъ собирать эти факты и явленія въ группы, подвергая ихъ тщательному анализу и обобщая ихъ идеями для полученія полной картины общества въ извѣстный періодъ, со всѣми подробностями, обрисовывающими его частный и общественный бытъ, его политическую и умственную дѣятельность,—тогда они знакомятся съ *индукціей*, съ индуктивнымъ методомъ мышленія и изслѣдованія. И въ томъ и въ другомъ случаѣ ученики знакомятся съ *пріемами доказательствъ*, и прямыми и непрямыми, и съ свойствами правильнаго *сужденія*, правильнаго *умозаключенія*, и съ *синтезомъ*, и съ *анализомъ*, поминутно, такъ сказать, во всѣхъ своихъ операціяхъ надъ изучаемымъ матеріаломъ, встрѣчаясь съ *закономъ причинности*. Наконецъ, изучая матеріалъ съ внѣшней стороны, они практикуются въ правильномъ *наблюденіи*, пріучаются внимательно фиксировать свою

мысль для полнаго усвоенія внѣшнихъ признаковъ явленія. И вообще говоря, и на урокахъ исторіи ученики практикуются въ примѣненіи научныхъ методовъ: a) для установки фактовъ, b) для ихъ анализа, c) для уясненія ихъ причинной связи.

Разумѣется, во всѣхъ этихъ случаяхъ ученикъ упражняется не для того собственно, чтобы въ каждый данный моментъ сказать, что онъ производитъ наблюденіе, или анализъ, или синтезъ; или создаетъ сужденіе, умозаключеніе; или пользуется индукціей, дедукціей,—а для того, чтобы упражняться въ логическихъ пріемахъ мышленія и, упражняясь въ нихъ, осмысленно изучать предметъ, развивая въ себѣ одновременно съ этимъ способность правильно мыслить и правильно говорить.

Впослѣдствіи преподаватель логики сведетъ всѣ эти упражненія въ систему, дастъ ученику вполнѣ основательное знаніе логической терминологіи и укрѣпитъ ее въ сознаніи ученика напоминаніемъ ему наиболѣе удачныхъ примѣровъ изъ его подготовительныхъ упражненій, имѣвшихъ въ свое время на первомъ планѣ иную цѣль.

И эта, указываемая нами, сторона гимназическаго преподаванія исторіи гораздо важнѣе *запоминанія* историческихъ явленій и фактовъ. Главнѣйшіе явленія и факты безусловно должны быть навсегда усвоены и запомянуты. Но не бѣда, если факты второстепенные, служившіе матеріаломъ для логическихъ упражненій ума, будутъ забыты. Да и что собственно долженъ запомнить ученикъ изъ обширнаго матеріала, представляемаго гимназической программой? На этотъ счетъ мы не имѣемъ никакихъ опредѣленныхъ указаній ни Министерства ни окружныхъ начальствъ. И это отсутствіе въ данномъ случаѣ педантичной регламентаціи мы разсматриваемъ, какъ весьма симпатичное явленіе въ жизни нашей школы, свидѣтельствующее о томъ, что и Министерство и окружныя нечальства, по духу ихъ распоряженій, вполнѣ признаютъ въ этомъ дѣлѣ компетентность учительской иниціативы. Относительно исторіи мы находимъ весьма цѣнное указаніе Министерства въ Правилахъ объ испытаніяхъ учениковъ гимназій и реальныхъ училищъ. Въ этихъ правилахъ наше Министерство категорически тре-

буетъ, какъ мы уже говорили, чтобы отъ абитуріента не требовалось обнаруженія знаній, загромождающихъ память, а требовалось бы проявленіе *развитія* и пониманія смысла событій и связующей ихъ причинной связи.

Словомъ, какъ, напр., въ преподаваніи Закона Божія важно не то, чтобы ученикъ впослѣдствіи могъ *подробно* разсказать о событіяхъ Ветхаго и Новаго Завѣта,—это и невозможно,—а то, чтобы въ немъ развилось и сознательно оформилось религіозно-нравственное чувство, такъ и въ преподаваніи исторіи: важно не подробное знаніе фактовъ, а то, что въ умѣ и сердцѣ юноши слагается въ результатѣ осмысленнаго ихъ изученія—вѣра въ совершенствованіе человѣка и человѣчества, въ такъ-называемый прогрессъ, соединенная съ религіозно-нравственнымъ чувствомъ; сознательная любовь къ ближнему, къ своему народу, къ государству, къ другимъ народамъ, ко всему человѣчеству; сознаніе своихъ обязанностей и, затѣмъ, способность въ общественной дѣятельности, пользуясь опытомъ прошлаго, отличать добро отъ зла и умѣніе правильно мыслить, правильно воздѣйствовать на другихъ словомъ и правильно дѣйствовать, отстаивая съ необходимымъ гражданскимъ мужествомъ свои ясныя, провѣренныя убѣжденія.

И все это достигается не заучиваніемъ текста учебника, не пересказами этого текста и не блестящими, увлекательными „лекціями“ преподавателя, а классными его бесѣдами съ учениками, имѣющими цѣлью не только, повторяемъ, дать возможность ученикамъ осмысленно изучить предметъ, но и пробудить творческую дѣятельность ихъ ума *).

---

*) Настоящую статью мы уже сдавали въ типографію, какъ намъ случайно попалась на глаза безымянная статья въ журналѣ „Вѣстникъ Воспитанія“, озаглавленная: „Психологическія основы воспитанія“ (сентябрь-октябрь 1899 года). Намъ пріятно отмѣтить полное совпаденіе нашихъ взглядовъ съ взглядами почтеннаго автора указанной статьи. Не можемъ отказать себѣ въ удовольствіи цитировать заключительныя слова его, касающіяся примѣненія индуктивнаго метода къ преподаванію: „Для того, чтобы возможно больше развить самодѣятельность и инициативу, этотъ драгоцѣнный даръ, которымъ школа должна бы снабжать учениковъ, вступающихъ въ жизнь, школѣ необходимо было бы сосредоточить особое вниманіе на развитіи привычки къ надлежащему и умѣлому пользованію индуктивнымъ методомъ. Укорененіе подобной привычки оказало бы большую услугу школѣ, вливая въ нее свѣжую струю самостоятельной мысли и освобождая её отъ гнетущей схоластики“.

И при такой системѣ преподаванія мы воздѣйствуемъ на память, но, главнымъ образомъ, память не механическую, а логическую. Вотъ что говоритъ по этому поводу авторъ только-что цитированной нами статьи: „Уже выраженіе *логическая память* указываетъ на то, что этого рода психическая дѣятельность (ее иначе можно назвать—актомъ вспоминанія) относится одновременно какъ къ области памяти, такъ и къ области тѣхъ высшихъ духовныхъ проявленій, которыя мы называемъ логическими и приписываемъ дѣятельности разума. Логическая память отличается отъ механической тѣмъ, что въ дѣятельность первой привходитъ еще работа сознательной мысли. Мы не довольствуемся тѣмъ, что въ полѣ нашего сознанія возникаетъ извѣстный образъ, мы вдумываемся еще въ то, совпадаетъ ли возникшій образъ съ тѣмъ, который долженъ былъ быть вызванъ въ нашемъ умѣ; мы сравниваемъ между собою эти образы. Логическая память опирается на представленія, доставляемыя механически протекающими *ассоціаціями*; но эти представленія составляютъ лишь матеріалъ для дальнѣйшей работы ума надъ ними: изъ массы самопроизвольно возстающихъ въ нашемъ умѣ представленій мы должны выбрать только опредѣленныя“ *). Упомянутая логическая память или актъ вспоминанія относится къ простымъ аналитическимъ формамъ мышленія, въ основѣ которыхъ лежитъ законъ ассоціацій. Напомнимъ читателю сущность ассоціацій. Мы привыкли мыслить, воплощая наши мысли въ слова, въ словесные образы. Слово, способствующее образованію понятій, становится ихъ замѣстителемъ, субститутомъ, такъ какъ часто нашъ умъ обращаетъ вниманіе только на него, не прибѣгая къ представленію того концепта (понятія), съ которымъ это слово связано. Болѣе всего замѣчается это въ тѣхъ случаяхъ, когда дѣло идетъ о понятіи общемъ, отвлеченномъ. По выраженію Лейбница, большинство нашихъ мыслей лишено воспріятій и чувствованій и состоитъ въ простомъ употребленіи значковъ. Раньше мы говорили о необходимости со стороны преподавателя внимательно ру-

*) Вѣстникъ Воспитанія. Октябрь, стр. 56—57.

ководитъ тѣмъ умственнымъ процессомъ, при которомъ мысль ученика воплощается въ слово и тотъ или иной концептъ находитъ себѣ соотвѣтствующее выраженіе въ „значкѣ“. Теперь мы приходимъ къ заключенію, что преподаватель долженъ вызывать въ ученикѣ и обратный умственный процессъ: отъ слова къ мысли, отъ „значка“ къ концепту. Здѣсь-то и требуется энергичная работа ассоціацій. Словесные образы ассоціируются другъ съ другомъ и съ образами, входящими въ составъ понятія, такъ что возникновеніе одного изъ нихъ влечетъ за собою и возникновеніе другихъ; понятія, въ свою очередь, также вызываютъ другъ друга, а равнымъ образомъ и слова, и ученику открывается обширное поле для умственной дѣятельности... Прилагая все это къ преподаванію исторіи, укажемъ примѣры. Ученикъ усвоиваетъ осмысленно предметъ, когда, напр., мысль объ Аристотелѣ вызываетъ въ немъ мысль о Сократѣ, о Платонѣ, или когда, напр., видъ какой-нибудь мѣстности, изображенной на картинѣ, пробуждаетъ въ немъ воспоминаніе о происходившихъ тамъ событіяхъ и о жившихъ тамъ знаменитыхъ личностяхъ; когда имя Тиберія заставляетъ вспомнить Нерона, портретъ—физическія и душевныя особенности оригинала, и проч. Все это—аналитическая работа ума, а когда мы анализируемъ, мы не только упражняемъ наши умственныя силы, но и постигаемъ то, что́ анализируемъ. И вся эта умственная работа, находя себѣ и выраженіе и помощь въ словѣ, содѣйствуетъ нормальному развитію и мышленія и устной рѣчи.

При „зубристикѣ“ вырабатываются ассоціаціи, довольно своеобразныя, но совершенно нежелательныя съ точки зрѣнія раціональной педагогики. Иногда одна идея можетъ возбудить другую, къ которой она не имѣетъ никакого умственнаго отношенія, единственно въ силу соотношенія словесныхъ формъ, въ которыхъ обѣ идеи выражаются. Примѣромъ можетъ служить обычное явленіе,—явленіе, изъ урока въ урокъ повторяющееся въ современной нашей школѣ. Ученикъ, добросовѣстно вызубрившій урокъ по учебнику, неожиданно останавливается. Почему?—„Забылъ, какъ дальше“. *). Сосѣдъ-суфлёръ, смотря въ учебникъ,

*) Обычная фраза въ устахъ нашихъ учениковъ.

подсказываетъ два-три слова. Отвѣчающій ученикъ спохватывается, и его разсказъ идетъ плавно и связно до конца. Здѣсь начало позабытаго ученикомъ предложенія вызываетъ *автоматически* на умъ дальнѣйшее. Это—видъ ассоціацій по смежности, и весьма плохой видъ. Вслѣдствіе подобныхъ ассоціацій, которыя, съ педагогической точки зрѣнія, мы назвали бы ложными ассоціаціями, и происходитъ обыкновенно та невозможная путаница собственныхъ именъ, понятій, представленій, которая такъ часто замѣчается на урокахъ. Весьма демонстративный примѣръ такой ложной ассоціаціи приведенъ въ цитированной выше статьѣ изъ урока латинскаго языка. Это—такой характерный случай, что мы считаемъ необходимымъ познакомить съ нимъ читателя. Въ одномъ предложеніи встрѣтилось слово „городъ“. Преподаватель спросилъ ученика: „Какъ по-латыни переводится это слово“?—Urbs.—А еще? Послѣдовалъ отвѣтъ: periculum, при чемъ ученикъ самъ „поправился“, объявивъ, что periculum не городъ, а обязанность. Но какъ же городъ? Officium. Наконецъ, послѣ нѣкоторыхъ блужданій, ученикъ сказалъ требуемое слово: oppidum... Въ томъ умственномъ процессѣ, который въ данномъ случаѣ пережилъ ученикъ, былъ рядъ ассоціацій: и periculum, и officium, и oppidum записаны были въ одной табличкѣ; всѣ эти слова оканчиваются на „um“; начало двухъ словъ сходное: op, of... Точно такой же умственный процессъ переживаетъ ученикъ и на урокѣ исторіи, когда, напр., путаетъ имена историческихъ лицъ по звуковому сходству. Ученикъ долженъ запомнить извѣстныя впечатлѣнія, дающія ему знанія. Но для этого онъ долженъ не зубрить, а отчетливо, ясно понять извѣстное впечатлѣніе, проанализировавъ его и сравнивъ съ другими. И если даже при такомъ методѣ ученикъ забываетъ свои впечатлѣнія, то здѣсь виноватъ не методъ, а нѣчто другое. Причины такой забывчивости, обыкновенно, чисто физіологическія: нездоровое, ненормальное состояніе нервныхъ клѣточекъ мозга, вслѣдствіе неблагопріятныхъ для правильнаго развитія организма условій *).

*) „Все, могущее благопріятствовать сохраненію и возстановленію этихъ клѣточекъ и ихъ комбинаціямъ, будетъ особенно способствовать

Наконецъ, возставая противъ господства учебника въ школѣ вообще и, въ частности, въ дѣлѣ преподаванія исторіи, мы должны напомнить читателю еще одно весьма важное обстоятельство. Учебникъ приводитъ всѣхъ учениковъ класса, такъ сказать, къ одному знаменателю, обезличиваетъ отдѣльныхъ учениковъ, не давая возможности учителю изучить ихъ индивидуальныя свойства. А вѣдь принципъ *индивидуализаціи*—основной принципъ воспитывающаго обученія. Преподаватель долженъ знать каждаго ученика, долженъ знать, напр., тѣ свойства его ума, которыя слѣдуетъ развивать преимущественно передъ другими, и тѣ, быстрое и одностороннее развитіе которыхъ необходимо сдерживать. А это достигается лишь при живомъ общеніи учителя съ учениками, при проявленіи самостоятельной (въ извѣстныхъ предѣлахъ) мысли ученика и при энергичной иниціативѣ учителя, возбуждающей эту самостоятельную мысль и руководящей ея работой. Такимъ образомъ, изъ всѣхъ пріемовъ преподаванія исторіи, которые существовали или существуютъ, наилучшимъ, наиболѣе цѣлесообразнымъ является тотъ, при которомъ и спрашиваніе пройденнаго и объясненіе новаго матеріала производится путемъ классныхъ бесѣдъ, съ короткими, но содержательными и интересными разсказами учителя. На этихъ классныхъ бесѣдахъ каждый ученикъ долженъ чувствовать, что онъ каждую минуту можетъ быть привлеченъ къ активному участію въ бесѣдѣ; онъ долженъ съ напряженнымъ вниманіемъ слѣдить за ходомъ бесѣды, и, благодаря этому, въ немъ мало-по-малу разовьется привычка сосредоточенно, вдумчиво относиться къ уроку. Съ этой точки зрѣнія весьма важное значеніе получаетъ и внѣшняя сторона дѣла. Во время урока преподаватель долженъ занимать такой пунктъ въ классѣ, откуда ему удобнѣе всего держать, такъ сказать, классъ въ своихъ рукахъ; онъ долженъ создать общее настроеніе въ классѣ и самъ *жить* этимъ настроеніемъ. Никакихъ посо-

---

и развитію памяти (напр., хорошее общее состояніе организма, чистый воздухъ, достаточное питаніе и пр.), а все, затрудняющее это самое возстановленіе, будетъ противодѣйствовать памяти". *Кейра.*—Воображеніе и память. Стр. 14. См. также книжку *Д-ра Гартенбаха.*

бій для веденія урока у него въ рукахъ не должно быть во время классной бесѣды. Въ классѣ должны господствовать *живая мысль и живое слово*. Самъ преподаватель долженъ говорить выразительно и просто, безыскусственно, достаточно громкимъ голосомъ, точно, отчетливо; такъ же должны отвѣчать и ученики. Разобравъ матеріалъ урока, приведя его въ стройную систему, необходимо закончить краткимъ резюмированіемъ всего разработаннаго, что́ можетъ быть исполняемо и отдѣльными учениками, при содѣйствіи преподавателя. Это въ сильной степени содѣйствуетъ и осмысленному усвоенію знаній, и выработкѣ мыслительной способности, и выработкѣ устной рѣчи... Попробуемъ все вышеизложенное представить въ наглядномъ примѣрѣ.

Необходимо, напр., дать ученикамъ ясное и согласное съ современной наукой представленіе объ удѣльной системѣ. Это—одна изъ лучшихъ темъ для классной бесѣды. Урокъ происходитъ въ V классѣ, во второе полугодіе, т.-е. послѣ того, какъ ученики изучили среднюю исторію и ознакомились съ феодализмомъ. Прежде всего, къ этому уроку ученики должны быть нѣсколько подготовлены. По нашему мнѣнію, было бы большой ошибкой приступать къ общей характеристикѣ удѣльной системы безъ предварительнаго изученія учениками фактическаго матеріала; въ данномъ случаѣ необходимо строго держаться индуктивнаго метода. Попробуемъ дать такой урокъ при современномъ положеніи нашего предмета: въ рукахъ учениковъ—учебникъ русской исторіи Иловайскаго. Ученики основательно знаютъ изложенные въ этомъ учебникѣ факты до Андрея Боголюбскаго. Тѣ, необходимыя для обобщеній, факты, которыхъ нѣтъ въ учебникѣ, учитель сообщаетъ ученикамъ во время бесѣды, когда резюмируетъ разобранное въ той или другой части бесѣды *).

Урокъ начинается бесѣдой, имѣющей цѣлью собрать факты, необходимые для общей характеристики удѣльной системы. Здѣсь мы приводимъ только вопросы учителя, обращаемые къ отдѣльнымъ ученикамъ, и тѣ краткія замѣча-

*) Такимъ образомъ, урокъ состоитъ изъ нѣсколькихъ бесѣдъ, соединяемыхъ преподавательскими „резюме“.

нія, въ которыя сводятся, по частямъ, отдѣльныя группы фактовъ.

Назовите мнѣ сыновей Святослава Игоревича?

Какое участіе принимали они въ управленіи Русскою землею?

Назовите сыновей Владимира?

Какія земли удѣлилъ Владиміръ каждому изъ нихъ при жизни своей?

Кто былъ старшій изъ сыновей Владимира?

Почему Святополкъ, старшій сынъ Владимира, по смерти отца отправился въ Кіевъ?

Что отвѣтилъ младшій изъ его братьевъ, Борисъ, дружинѣ, предлагавшей ему занять кіевскій престолъ? *).

Назовите сыновей Ярослава Мудраго?

Какія земли, умирая, Ярославъ удѣлилъ имъ?

Кому достался кіевскій престолъ?

Почему кіевскій престолъ достался Изяславу?

Въ какихъ словахъ Ярославъ опредѣлилъ отношенія между братьями?

Итакъ, Русская земля принадлежала не одному князю, а всему княжескому роду. Старшій въ родѣ князь былъ въ то же время и великій князь кіевскій. Онъ жилъ въ стольномъ городѣ Кіевѣ. Младшіе, или удѣльные, князья получали свою долю въ обще-родовомъ владѣніи, каждый—сообразно съ степенью своего старшинства. Младшіе князья жили въ доставшихся на ихъ долю земляхъ, которыя назывались удѣлами, волостями, вотчинами. Послѣ смерти Ярослава великимъ княземъ сдѣлался старшій изъ осиротѣвшихъ братьевъ. Младшіе братья должны были повиноваться ему, какъ отцу, а старшій братъ долженъ былъ заботиться о нихъ, какъ отецъ о дѣтяхъ. Такимъ образомъ, удѣльная система развилась изъ родового или патріархальнаго быта, которымъ жили не только славяне, не только народъ, но и княжеская семья.

Укажите мнѣ въ современной жизни, напр., въ жизни нашего крестьянства или купечества слѣды родового быта?

---

*) „Не подниму руки на старшаго брата: если отецъ мой умеръ, пусть будетъ мнѣ братъ вмѣсто отца“.

Сравните положеніе такъ называемаго „большака“ въ осиротѣвшей крестьянской семьѣ съ положеніемъ великаго князя въ древней Руси?

По смерти старшаго брата кто становился великимъ княземъ?

А къ кому переходилъ его удѣлъ?

А къ кому переходилъ удѣлъ князя, получившаго удѣлъ старшаго брата?

Сдѣлайте обобщеніе.

Итакъ, въ древней Руси былъ обычай, по которому со смертью великаго князя, главы княжескаго рода, всѣ князья передвигались изъ удѣла въ удѣлъ, изъ худшихъ волостей въ лучшія, болѣе доходныя, и, такимъ образомъ, постепенно приближались къ кіевскому великокняжескому столу, какъ бы восходя по ступенямъ лѣстницы. Такое передвиженіе князей наши лѣтописцы удачно называютъ „лѣствичнымъ восхожденіемъ“. Обычай могъ нарушаться и дѣйствительно нарушался, отсюда—княжескія усобицы.

Кто, напр, нарушилъ обычай „лѣствичнаго восхожденія“ сейчасъ же послѣ смерти Ярослава?

Какъ отозвался поступокъ Святослава на его потомствѣ?

Въ какихъ еще случаяхъ князья теряли возможность и право занять со временемъ великокняжескій столъ?

Какъ назывались такіе князья?

Кто самый выдающійся изъ древнерусскихъ князей-изгоевъ?

Какъ народъ относился къ Олегу „Гореславичу“? Какъ относился народъ къ обычаю „лѣствичнаго восхожденія“?

Какое воззрѣніе на порядокъ престолонаслѣдія вырабатывалось въ народномъ сознаніи, подъ вліяніемъ княжескихъ усобицъ?

Припомните самую ожесточенную изъ этихъ усобицъ?

Къ какому средству прибѣгли князья въ концѣ XI в. для прекращенія усобицъ?

Кстати, припомните: какъ князья распредѣлили между собою на Любецкомъ съѣздѣ удѣлы, и кто былъ душою этого съѣзда и его иниціаторомъ?

А какіе еще съѣзды князей вы знаете?

Итакъ, передъ нами три факта: былъ съѣздъ, на которомъ князья распредѣлили между собою волости; былъ съѣздъ, на которомъ князья рѣшили отмѣнить кровавую месть и установить вмѣсто нея виру; былъ съѣздъ, на которомъ рѣшено было предпринять походъ на половцевъ.

Попробуйте обобщить эти факты?

Итакъ, слѣдовательно, княжескіе съѣзды въ древней Руси, имѣвшіе характеръ родственныхъ, или семейныхъ, совѣщаній, а не какихъ-либо постоянно дѣйствовавшихъ политическихъ учрежденій, собирались для установленія мира между князьями, для установленія закона, обязательнаго для всей Руси, и для организаціи борьбы съ внѣшними врагами.

Бывали и обычные съѣзды. Обыкновенно каждый великій князь, вступая на престолъ, созывалъ, по крайней мѣрѣ ближайшихъ, князей-родственниковъ и устанавливалъ съ ними договоръ или „рядъ“: кому какою волостью владѣть.

Скажите мнѣ теперь: кто изъ кіевскихъ князей особенно выдѣляется своею дѣятельностью и своею личностью?

Укажите факты, наиболѣе характеризующіе личность и дѣятельность Владимира Мономаха?

Итакъ, всѣми этими фактами мы характеризуемъ князя Мономаха: 1) какъ правителя; 3) какъ примирителя враждующихъ князей; 3) какъ защитника Русской земли отъ внѣшнихъ враговъ.

Прочтите изъ „Поученія Владимира Мономаха“ мѣста, наиболѣе характеризующія Владимира, какъ князя.

Скажите теперь подробно: въ чемъ заключались правительственныя обязанности древне-рѹсскаго князя?

Припомните положеніе славянъ въ тѣ времена, по отношенію къ сосѣдямъ, и скажите: какая изъ указанныхъ обязанностей князя была главнѣйшею?

Теперь, послѣ всего сказаннаго намъ будутъ понятны научные термины, употребляемые для характеристики положенія и значенія князя южной, кіевской Руси: такъ какъ каждый князь кіевской Руси, прежде всего, долженъ былъ заботиться о защитѣ земли противъ внѣшнихъ враговъ, то его можно назвать „военнымъ сторожемъ Русской земли“. Такъ какъ, въ то же время, каждый князь кіевской Руси не былъ постояннымъ, потомственнымъ владѣльцемъ своего

удѣла и переходилъ изъ удѣла въ удѣлъ, изъ вотчины въ вотчину, принимая участіе въ „лѣствичномъ восхожденіи“, то мы можемъ назвать его еще иначе: „подвижнымъ вотчичемъ“.

Итакъ, древне-русскій князь въ кіевской Руси, это — подвижной вотчичъ и военный сторожъ Русской земли [1]).

Какая перемѣна происходитъ въ удѣльной системѣ во второй половинѣ XII вѣка?

Укажите на картѣ всѣ области, на которыя распалась Русская земля во второй половинѣ XII в.

Главнѣйшимъ представителемъ первой половины удѣльнаго періода является Владиміръ Мономахъ. А кто былъ главнѣйшимъ представителемъ второй половины удѣльнаго періода?

Припомните дѣятельность Юрія Долгорукаго и Андрея Боголюбскаго и скажите: чѣмъ отличался князь сѣверо восточной, суздальской Руси отъ князя южной, кіевской Руси?

Итакъ, если князя южной Руси мы назвали „подвижнымъ вотчичемъ и военнымъ сторожемъ Русской земли“, то князя Руси сѣверо-восточной мы можемъ назвать „княземъ-землевладѣльцемъ“, „княземъ-хозяиномъ“.

И въ сѣверо-восточной Руси, въ различныхъ ея областяхъ, кромѣ великихъ князей, существовали удѣльные князья, и долгое время отношенія между ними и великими князьями оставались тѣ же, что и въ южной Руси. Удѣльные князья считали себя не „подручниками“, не намѣстниками великаго князя, а его родичами, самостоятельно владѣвшими своею долей родового наслѣдства. Они считали своимъ долгомъ повиноваться великому князю лишь до тѣхъ поръ, пока великій князь обращался съ ними, какъ отецъ съ дѣтьми, пока онъ наблюдалъ старину и завѣщаніе Ярослава.

Теперь разсмотримъ положеніе древне-русскаго князя въ управляемой имъ волости.

Прежде всего, перечислите функціи [2]) княжеской вла-

---

[1]) Термины проф. *Ключевскаго.*

[2]) Въ употребленіи научныхъ терминовъ надо быть крайне осторожнымъ и не увлекаться ими; но, съ другой стороны, не слѣдуетъ ихъ игнорировать: они очень помогаютъ сжато и точно формулировать историческія знанія.

сти, или различныя стороны его власти, его правительственной дѣятельности?

Итакъ, функціи княжеской власти были слѣдующія:

а) Защита земли и охраненіе внутренняго порядка;

б) Управленіе;

в) Судъ;

г) Законодательство.

Но, чтобы выполнять всѣ свои обязанности, князь долженъ былъ получать извѣстное матеріальное обезпеченіе. Укажите источники доходовъ князя.

Итакъ, доходы князя въ управляемой имъ волости слагались: изъ *дани*, которая устанавливалась по обоюдному согласію князя съ земщиной и по заранѣе составленнымъ „уставнымъ грамотамъ"; изъ торговыхъ и судебныхъ *пошлинъ* и изъ доходовъ съ *княжескихъ городовъ, селъ и различныхъ угодій,* составлявшихъ личную собственность князя.

Доходность удѣловъ принималась, какъ мы уже сказали, во вниманіе при распредѣленіи ихъ между князьями. Такъ, отнимая у Давида Игоревича землю Волынскую и ограничивая его Дорогобужемъ, князья дали ему вознагражденіе за потерю доходной волости: Владимиръ Мономахъ—200 гривенъ и Святославичи по 200 гривенъ.

Теперь разсмотримъ отношенія князя къ составнымъ элементамъ древне-русскаго общества: къ боярству, къ духовенству и къ народу.

Отношеніе князя къ народу.

Повторите еще разъ: въ чемъ заключались обязанности князя передъ народомъ?

Припомните слѣдующій случай: въ 988 г. Владимиръ Св. собралъ совѣтъ для обсужденія вопроса о перемѣнѣ вѣры. Кто былъ на этомъ совѣтѣ, кромѣ бояръ?

Кто такіе были эти „старцы градскіе", упоминаемые лѣтописцемъ, какъ участники указаннаго совѣта?

Припомните другой случай: вскорѣ послѣ смерти Ярослава на княжескомъ съѣздѣ была отмѣнена кровавая месть и замѣнена вирою. Кто былъ на этомъ съѣздѣ, кромѣ князей и бояръ?

Кто такіе были эти „тысяцкіе“?

Нельзя ли обобщить эти два случая?

Итакъ, въ важнѣйшихъ случаяхъ князья совѣтовались не только съ боярами, но и съ почетными представителями народа, земщины.

А въ какомъ древне-русскомъ учрежденіи народъ проявлялъ свое участіе въ древне-русской жизни?

Укажите случаи, когда вѣче играло важную политическую роль?

Гдѣ вѣче достигло наибольшаго своего развитія?

А что скажете о судьбѣ вѣча въ кіевской Руси?

Итакъ, уже въ кіевской Руси наиболѣе энергичные князья стремились усилить княжескую власть и уничтожили политическое вліяніе вѣча. Въ Руси сѣверо-восточной, начиная съ Андрея Боголюбскаго, вѣче тоже теряетъ свое значеніе.

Отношеніе князя къ боярству.

Кто такіе были бояре, или „княжи мужи“, въ кіевской Руси?

Укажите случаи, когда князь совѣтовался съ боярами. Сдѣлайте обобщеніе.

Какое учрежденіе развилось изъ обычая, по которому князь долженъ былъ совѣщаться съ боярами?

Когда прекратилось существованіе Боярской Думы и какимъ учрежденіемъ она была замѣнена?

Итакъ, уже въ XII в. русскій князь стремится установить самодержавіе, освободить княжескую власть отъ вліянія вѣча и отъ вліянія боярства. Эту черту хорошо подмѣтилъ въ Андреѣ Боголюбскомъ древне-русскій лѣтописецъ, говоря о немъ, что онъ „хотѣлъ *сомовластцемъ* быть въ Русской землѣ“.

Отношеніе князя къ духовенству.

Соберите случаи, когда представители церкви выступаютъ въ роли совѣтниковъ князя? Какъ опредѣлить то вліяніе на князя, которымъ они пользовались?

Это было вліяніе не политическое, а нравственное, опредѣлявшееся личностью, нравственными свойствами представителей церкви.

Въ III классѣ вы проходили краткій курсъ русской исторіи. Припомните: когда прекратилась удѣльная система?

Итакъ, удѣльная система, зародившаяся на Руси съ разростаніемъ княжескаго рода, занимаетъ эпоху отъ смерти Ярослава до второго нашествія татаръ. Весь удѣльный періодъ рѣзко дѣлится на двѣ половины: до смерти Юрія Долгорукаго, сдѣлавшагося подъ конецъ великимъ княземъ кіевскимъ, и послѣ Юрія Долгорукаго. Главнымъ представителемъ первой половины является Владимиръ Мономахъ, а второй—Андрей Боголюбскій. Но во второй половинѣ удѣльнаго періода, и отчасти въ первой, у нѣкоторыхъ князей является стремленіе сдѣлать власть великаго князя самодержавной и удѣльныхъ князей обратить въ „подручниковъ“ великаго князя. Въ первомъ періодѣ мы видимъ господство родового начала, а во второмъ—господство начала территоріальнаго: во второй половинѣ удѣльнаго періода родовые счеты смѣняются территоріальнымъ могуществомъ, изъ-за котораго и происходитъ борьба, приведшая къ созданію Московскаго государства. Разсматривая удѣльную систему, мы замѣтимъ въ ней и полезныя и вредныя вліянія на судьбы Россіи.

Попробуйте сообразить: въ чемъ именно выразилось полезное ея вліяніе?

А въ чемъ выразилось вредное ея вліяніе?

Удѣльные князья, принадлежавшіе къ одному княжескому роду, въ своей правительственной дѣятельности руководились одинаковыми воззрѣніями, одинаковыми обычаями и содѣйствовали *единообразному* культурному развитію русскаго народа во всѣхъ частяхъ обширной Русской земли. Съ другой стороны, княжескія усобицы задерживали правильное и спокойное развитіе русской жизни и гражданственности, способствовали разоренію Русской земли кочевниками и покоренію ея татарами.

Теперь пусть кто-нибудь разскажетъ самостоятельно объ удѣльномъ періодѣ русской исторіи. Въ своемъ разсказѣ придерживайтесь слѣдующаго плана, который я вамъ

скажу, а вы дома продумайте и аккуратно запишите въ свои тетради:

Удѣльная система.

(1054—1238).

1) Происхожденіе удѣльной системы.
2) Сущность ея.
3) Отношенія между князьями.
4) „Лѣствичное восхожденіе".
5) Положеніе князя въ управляемой волости:
a) функціи княжеской власти;
b) доходы князя;
c) отношеніе князя къ народу;
d) отношеніе его къ боярству;
e) отношеніе его къ духовенству.
6) Чѣмъ отличается первая половина удѣльнаго періода отъ второй? Главнѣйшіе представители каждой изъ этихъ половинъ.
7) Какое изъ политическихъ началъ современной русской жизни зарождается въ удѣльномъ періодѣ?
8) Полезныя и вредныя вліянія удѣльной системы въ развитіи русской жизни и гражданственности.

Дома этотъ планъ ученики должны продумать такъ, чтобы быть въ состояніи свободно разсказать или свободно написать классное сочиненіе.

Такую разработку урока, пожалуй, кто-либо найдетъ скучнымъ „пережевываніемъ" на-половину извѣстнаго ученикамъ матеріала. Но мы утверждаемъ на основаніи многолѣтняго опыта, что такая разработка хотя бы даже цѣликомъ извѣстнаго ученикамъ матеріала,—если только она ведется энергично и если учитель не утомленъ и живо интересуется своей работой,—такая разработка вноситъ въ урокъ иногда необычайный интересъ и движеніе. До такой степени, при извѣстныхъ условіяхъ, юношу занимаетъ эта, если можно такъ выразиться, *логическая* сторона въ преподаваніи исторіи. И естественно, что, при нормально составленной общей программѣ для нашихъ гимназій, когда у

ученика получится дома достаточно времени для осмысленныхъ занятій, а не для одной только „зубристики“,—естественно, что интересъ, пробужденный въ классѣ, будетъ перенесенъ и въ домашнія занятія ученика, побудитъ его къ осмысленному чтенію указываемыхъ преподавателемъ книгъ и разовьетъ въ немъ привычку обдумывать то, о чемъ была рѣчь въ классѣ, и находить удовольствіе въ этомъ обдумываніи *). А удовольствіе—великій стимулъ!

О значеніи такой системы въ разработкѣ историческихъ вопросовъ въ школьномъ преподаваніи исторіи намъ приходилось, хотя и не такъ подробно, говорить печатно на страницахъ двухъ педагогическихъ журналовъ: „Гимназіи“ и „Педагогическаго Сборника“, а также въ приложеніяхъ къ циркулярамъ г. попечителя кавказскаго учебнаго округа, очень сочувственно относящагося ко всякой попыткѣ преподавателя раціонально поставить преподаваніе того или иного предмета. Въ теченіе многихъ лѣтъ мы собираемъ и изрѣдка печатаемъ матеріалы для „Методики исторіи“, которая, быть можетъ, появится въ свѣтъ въ недалекомъ будущемъ. Теперь же намъ пріятно отмѣтить,—да проститъ читатель намъ это проявленіе авторскаго самолюбія!—что путь, нами избранный, совершенно согласуется и съ принципами той „Новой школы“, о которой, благодаря статьямъ Демолена и книжкѣ г. Побѣдоносцева, такъ много говорилось въ послѣднее время и въ педагогической журналистикѣ и въ обществѣ, которое, кстати сказать, врядъ ли основательно знаетъ, что въ сущности „Новая школа“, въ принципіальномъ отношеніи, ничего *новаго* не говоритъ русскому педагогу. Всѣ эти принципы намъ давно извѣстны; бѣда только въ томъ, что они до сихъ поръ еще, такъ сказать, „висятъ въ воздухѣ“, и мы все еще ждемъ, что кто-нибудь ихъ стащитъ съ неба на землю!

Такъ вотъ панегиристъ англійской новой школы, Демоленъ, разсматривая недостатки французскаго воспитанія, говоритъ: „У насъ во время урока нѣкоторые ученики его

---

*) Для основательнаго изученія удѣльной системы слѣдуетъ рекомендовать ученикамъ для домашняго чтенія небольшую книжку проф. *Сергѣевича* „Вѣче и Князь“.

не слушаютъ, потому что знаютъ, что отъ нихъ ничего не потребуется изъ только-что объясненнаго тотчасъ же, въ присутствіи учителя. Они разсчитываютъ на то, что выучатъ по книгѣ, что́ надо, *а чаще всего* ни на что не разсчитываютъ... Въ концѣ концовъ ученики тратятъ даромъ время и на урокахъ и при ихъ приготовленіи. А разъ у нихъ входитъ въ *привычку* ничего не дѣлать, или дѣлать все кое-какъ, то такое отношеніе къ ученью мало-по-малу становится нормой, признанной школьной традиціей" [1]). Въ противоположность французской системѣ воспитанія и обученія, Демоленъ ссылается на англійскую систему, при которой *работа дѣлается въ классѣ, ученикъ все время на чеку, онъ работаетъ возбужденно, производя въ* minimum *времени* maximum *работы.* И совершенно справедливо Демоленъ замѣчаетъ, что въ ученьѣ, какъ и въ спортѣ, безъ *увлеченія* ничего не сдѣлаешь.

Въ англійской школѣ приготовленія уроковъ, въ нашемъ смыслѣ этого слова, не существуетъ. Тамъ почти вся школьная работа производится на самомъ урокѣ, съ участіемъ учителя. Урокъ начинается съ того, что учитель спрашиваетъ пройденное наканунѣ, затѣмъ объясняетъ настоящій урокъ и тутъ же спрашиваетъ его, чтобы убѣдиться, понятъ ли онъ учениками. Потомъ ученики составляютъ конспектъ урока. Эта работа выполняется опять тутъ же въ классѣ, подъ наблюденіемъ учителя, который ходитъ въ это время среди учениковъ, то отвѣчая на вопросы, съ которыми къ нему обращаются, то помогая ученикамъ разобраться въ какой-нибудь трудности, исправляя неправильные пріемы работъ, ободряя старательныхъ и подтягивая лѣнивыхъ. Учитель такимъ образомъ во время урока остается *въ постоянномъ общеніи съ учениками.* И это единственный дѣйствительный педагогическій пріемъ; о немъ говорилъ еще Монтень, называя его „шлифовкой мозга ученика посредствомъ мозга учителя" [2]).

Мы уже говорили о необходимости воспитывающаго воздѣйствія учителя на ученика; только при указанной си-

---

[1]) *Демоленъ.* Новое Воспитаніе. Москва. 1890 г., стр. 112—113.

[2]) Ibidem, стр. 111—112.

стемѣ это воздѣйствіе и возможно. Настоящіе *ученики*, т.-е. послѣдователи идей учителя, могутъ явиться только при такой общей работѣ, при сотрудничествѣ учителя и при его руководствѣ, а не при простомъ чтеніи лекцій съ каѳедры или спрашиваніи вызубреннаго по учебнику урока. Но тутъ является вопросъ о такъ называемой иниціативѣ учителя, которую у насъ словно боятся сдѣлать до извѣстной степени свободной. Объ этой учительской иниціативѣ у насъ рѣчь будетъ впереди. Пока только скажемъ слѣдующее. Мы, повидимому, боимся расширить учительскую иниціативу и, повидимому, не довѣряемъ ей, а тѣмъ временемъ... ученикъ, не находящій въ школѣ удовлетворенія естественнаго своего интереса къ знанію и умственному развитію, подчиняется стороннимъ вліяніямъ, попадаетъ сплошь и рядомъ въ руки первыхъ встрѣчныхъ „развивателей“, усиливающихъ и безъ того враждебное отношеніе ученика къ школѣ. Словомъ, часто мы немедленно, одновременно правой рукой уничтожаемъ то, что дѣлаемъ лѣвой...

Любопытно отмѣтить, что для такой интенсивной работы учителя, которой мы требуемъ, Демоленъ ставитъ слѣдующее условіе: „Такой способъ веденія урока,—говоритъ онъ,—возможенъ лишь при очень ограниченномъ числѣ учениковъ: въ классѣ, въ новой школѣ, находится 10—12 учениковъ“ *). Средній составъ класса во французскихъ средне-учебныхъ заведеніяхъ, если не ошибаемся, 30—40 уч. Что сказалъ бы Демоленъ о положеніи русскаго педагога, отъ котораго требуется примѣненіе раціональныхъ пріемовъ преподаванія,—достаточно знакомыхъ даже всякому начинающему преподавателю,—при составѣ классовъ въ 50 и даже 60 учениковъ и при той матеріальной необезпеченности, которая заставляетъ его брать много не только казенныхъ, но и частныхъ уроковъ? Не назвалъ ли бы онъ такое положеніе и школы и педагога совершенно ненормальнымъ во всѣхъ отношеніяхъ?

Уменьшить переполненіе классовъ и прилично вознаградить тяжкій трудъ учителя, создать также для него приличное положеніе въ обществѣ и обезпечить его судьбу отъ

---

*) Ibidem. Стр. 112.

нужды и отъ всякихъ служебныхъ недоразумѣній,—вотъ гдѣ прежде всего требуется реформа, и серьезнѣйшая реформа, имѣющая большое государственное значеніе!..

Но возвратимся къ оставленному нами уроку объ удѣльномъ періодѣ. Когда ученики получатъ ясное, отчетливое представленіе объ удѣльной системѣ и твердо запомнятъ факты, служившіе матеріаломъ для обобщеній, необходимо сравнить удѣльную систему съ феодализмомъ, съ которымъ ученики V кл. уже ознакомились въ первомъ полугодіи. Это сравненіе полезно въ двухъ отношеніяхъ: во-первыхъ, оно поможетъ ученикамъ еще яснѣе и вполнѣ осмысленно представлять себѣ оба сравниваемые предмета, и, во-вторыхъ, такъ называемый сравнительный методъ въ дѣлѣ обученія имѣетъ самъ по себѣ громадное значеніе, содѣйствуя правильному развитію мыслительной способности учащихся, правильной постановкѣ интеллектуальнаго воспитанія.

При сравненіи удѣльной системы съ феодализмомъ, при этомъ научномъ пріемѣ, вполнѣ доступномъ ученику V кл., прежде всего, бросается въ глаза *сходство*, хотя и внѣшнее. И это сходство необходимо выразить въ краткой и ясной формулѣ. Вотъ эта формула: и феодализмъ и удѣльная система представляютъ собою раздробленіе верховной власти и государственной территоріи. Само собою разумѣется, учениковъ во время классной бесѣды учитель долженъ подвести къ этой формулѣ такъ, чтобы они, съ помощью учителя, сами ее *выработали*. Словомъ, учитель долженъ вспомнить удачное сравненіе, сдѣланное Сократомъ,—сравненіе роли учителя съ ролью акушерки. Необходимо содѣйствовать правильному рожденію мыслей; а это не такъ трудно учителю, если онъ не задыхается отъ переутомленія. На первый разъ достаточно ограничиться внѣшнимъ сравненіемъ феодализма съ удѣльной системой. Указавъ внѣшнее сходство этихъ двухъ системъ и не входя въ подробности, учитель поможетъ ученикамъ указать и главнѣйшіе признаки различія. Два признака существенно отличаютъ удѣльную систему отъ феодализма: 1) принадлежность всѣхъ отдѣльныхъ областныхъ владѣльцевъ къ одному княжескому роду и 2) подвижность этихъ владѣльцевъ, ихъ „лѣствичное восхожденіе".

Наконецъ, при разсмотрѣніи удѣльной системы у восточныхъ славянъ, необходимо указать ученикамъ и на существованіе ея у другихъ славянскихъ народовъ.

IV.

Упомянувъ о примѣненіи сравнительнаго метода въ школьномъ изученіи исторіи, мы считаемъ умѣстнымъ развить нѣсколько подробнѣе мысль о пользѣ такъ называемыхъ *аналогій* въ дѣлѣ интеллектуальнаго воспитанія и въ дѣлѣ основательнаго, осмысленнаго преподаванія нашего предмета.

Сравнительный методъ при изученіи той или другой науки уже потому долженъ практиковаться, что онъ является *естественнымъ* методомъ, хорошо знакомымъ всякому ребенку. Что касается собственно аналогій, то вотъ что, напримѣръ, говоритъ одинъ извѣстный французскій ученый: „Ребенокъ сравниваетъ между собою однородные предметы, выдѣляя ихъ наиболѣе совершенныя черты; но онъ не останавливается на этомъ; мы знаемъ, съ какою сообразительностью онъ открываетъ между различными предметами даже самыя отдаленныя аналогіи, и это-то *нахожденіе аналогій, въ виду ихъ чрезвычайной важности, должно представлять для наставника самый живой интересъ*“ *)

И для ученика эти аналогіи,—говоримъ это на основаніи многолѣтняго опыта,—представляютъ не менѣе живой интересъ. А гдѣ есть живой интересъ,—тамъ и вполнѣ производительная работа. Одну аналогію, въ примѣненіи къ урокамъ исторіи, мы уже видѣли: это—аналогія между удѣльной системой и феодализмомъ. Приведемъ еще нѣсколько. Когда учениками хорошо усвоена исторія Московскаго государства, необходимо сравнить собираніе Руси и развитіе русскаго самодержавія съ развитіемъ королевской власти во Франціи, начиная съ Капетинговъ, и съ созданіемъ государственной территоріи во Франціи. Когда ученики ознакомятся съ нашими земскими соборами, съ нача-

*) *Феликсъ Тома.*—Внушеніе и его значеніе въ воспитаніи. Москва. 1896, стр. 113.

ломъ ихъ исторіи, съ главнѣйшими моментами ихъ существованія, съ ихъ прекращеніемъ въ эпоху развитія приказной администраціи при царѣ Алексѣѣ Михайловичѣ, необходимо напомнить имъ созваніе „земскихъ чиновъ“ при Филиппѣ IV Красивомъ и исторію развитія государственной централизаціи во Франціи *).

Это—аналогіи, въ которыхъ, при извѣстныхъ различіяхъ, много сходства. Назовемъ ихъ „ближайшими аналогіями“. А вотъ аналогія отдаленная: сравните объединеніе Руси съ объединеніемъ Германіи. Наконецъ, постарайтесь найти *идею* національнаго объединенія въ болѣе отдаленномъ прошломъ: идея объединенія Италіи въ XIV в. (Петрарка, Данте); эта же идея въ XVI в. (Макіавели): идея объединенія древней Греціи (Филиппъ Македонскій, Александръ Македонскій)...

Еще примѣръ. Рѣчь идетъ, напримѣръ, о стремленіи русскаго народа къ берегамъ Балтійскаго моря. Разсматривая въ этомъ отношеніи дѣятельность Петра Великаго, мы сначала припоминаемъ его предшественниковъ: Александра Невскаго, Іоанна Грознаго. Потомъ беремъ аналогіи (ближайшія) изъ древности: стремленія персидскихъ царей приблизить свои владѣнія къ берегамъ Эгейскаго моря, такое же стремленіе Филиппа Македонскаго...

А сколько при такихъ аналогіяхъ встрѣчается попутныхъ, въ высшей степени интересныхъ, вопросовъ! Вотъ примѣръ: Италія объединилась въ XIX вѣкѣ, а идея ея объединенія зародилась въ XIV вѣкѣ Если даже учитель исторіи и не подчеркнетъ этого обстоятельства, то ученикъ самъ усвоитъ мысль: хорошая, разумная идея, отвѣчающая истиннымъ потребностямъ народа, не пропадаетъ; всякая такая идея, хотя и медленно, пробивается и въ концѣ концовъ, побѣждая препятствія, осуществляется. Отсюда въ головѣ ученика не явится ли выводъ: значитъ, надо,—если любишь свой народъ и хочешь ему служить,—стоять, бороться за *разумную* идею! Но какую идею мы назовемъ разумною? Очевидно, надо ко всякой идеѣ относиться кри-

*) О земскихъ соборахъ см. главу въ нашей книгѣ: „Государственныя учрежденія древней и новой Россіи“. Книга одобрена уч. ком. М. Н. П. и рекомендована Глав. Управ. военно-учеб. заведеній.

тически, надо дѣлать спокойный и строгій выборъ, чтобы не смѣшать химеру, утопію съ разумной идеей. Но что обезпечиваетъ правильность этого выбора? Правильное умственное развитіе и образованіе. Отсюда—стремленіе получить и то и другое... Предлагаемый нами методъ будитъ и мысль и чувство ученика. Само собою разумѣется, учитель долженъ „держать ученика въ своихъ рукахъ“ для того, чтобы переживаемая имъ борьба идей и чувствъ имѣла желательный, нормальный исходъ. Такимъ образомъ, опять мы подходимъ къ вопросу объ иниціативѣ учителя. Но этотъ вопросъ мы пока оставимъ...

На урокѣ объ удѣльномъ періодѣ мы старались итти индуктивнымъ методомъ, изрѣдка присоединяя къ нему дедукцію и заботясь преимущественно о собираніи фактовъ для обобщеній. Когда избранный вопросъ усвоенъ учениками, весьма полезно иногда примѣнять *преимущественно* и дедуктивный методъ, т.-е. итти не отъ фактовъ къ идеямъ, а отъ идей къ фактамъ, которыми подтверждается, оправдывается та или другая идея. Такъ, напримѣръ, основательно познакомившись съ удѣльнымъ періодомъ, мы поведемъ съ учениками слѣдующую бесѣду:

В. Опредѣлите историческое значеніе княжескихъ съѣздовъ.

О. Княжескіе съѣзды—совѣщанія князей-родичей, имѣвшія цѣлью либо уладить споры между князьями, либо организовать защиту Русской земли противъ внѣшнихъ враговъ, либо установить общій для всей земли законъ.

В. Укажите факты, подтверждающіе ваше опредѣленіе.

Или:

В. Въ какую эпоху проявляются первыя стремленія русскихъ князей къ самодержавію?

О. Стремленія русскихъ князей къ самодержавію зарождаются уже въ удѣльномъ періодѣ.

В. Укажите соотвѣтствующіе факты изъ обѣихъ половинъ удѣльнаго періода...

Или:

В. Почему самодержавіе мы называемъ одною изъ коренныхъ, *національныхъ*, основъ русской жизни?

О. Самодержавіе является *національною* основой рус-

ской жизни, потому что *самъ народъ* содѣйствовалъ его установленію, какъ учрежденію, вполнѣ отвѣчающему его національнымъ воззрѣніямъ и насущнымъ потребностямъ.

Весьма полезно, примѣняя и индукцію и дедукцію, устраивать классныя бесѣды для повторенія пройденнаго. По нашему мнѣнію, обычный способъ повторенія пройденнаго, заключающійся въ заданіи повторительнаго урока по учебнику, никуда не годится уже потому, что ученики обыкновенно и не читаютъ второй разъ учебника. Очевидно, имъ претитъ „толченіе воды въ ступѣ". Гораздо лучше, не задавая повторительныхъ уроковъ по учебнику, пріучить учениковъ къ мысли, что преподаватель всегда, на каждомъ урокѣ, можетъ обратиться къ пройденному. Тогда ученики будутъ въ свое время исправнѣе готовить уроки и внимательнѣе слушать и учителя и своихъ товарищей. Но, повторяя классными бесѣдами пройденное. учитель долженъ тщательно заботиться о томъ, чтобы между всѣми его вопросами находилась логическая связь, логическая послѣдовательность. При такомъ способѣ повторенія опять-таки имѣется въ виду та двоякая цѣль, которую мы уже раньше намѣтили: 1) прочное утвержденіе въ сознаніи и памяти учениковъ изучаемыхъ фактовъ и 2) умственное развитіе учениковъ.

Въ началѣ статьи мы говорили о томъ, что желаемъ разработать вопросъ о воспитаніи умственныхъ силъ ученика на урокахъ исторіи. Здѣсь, во избѣжаніе недоразумѣній, мы считаемъ необходимымъ сказать, что, будучи искреннимъ сторонникомъ „воспитывающаго обученія", мы твердо держимся извѣстнаго воззрѣнія Пирогова на постановку интеллектуальнаго воспитанія. Это воззрѣніе у Пирогова выражается слѣдующимъ образомъ. Общимъ положеніемъ у него является мысль, что въ наукѣ заключается, кромѣ знаній, и нравственно-воспитательный элементъ *).

*) Съ этимъ воззрѣніемъ вполнѣ совпадаетъ взглядъ *Ф. Тома*, выраженный въ его извѣстномъ сочиненіи: „Нравственность и воспитаніе". „Когда мы вступаемъ,—говоритъ онъ,—на поприще науки, намъ, прежде всего, бросается въ глаза, что методы ея изслѣдованія, результаты, достигнутые ею, развиваемыя ею свойства духа содѣйствуютъ подъему нравственности не менѣе, чѣмъ торжеству истины". Подробности см. въ сентябрьской книжкѣ жур. „Образованіе" за 1899 г. стр. 91.

Отсюда выводится одно изъ слѣдствій, которое мы и приведемъ здѣсь въ подкрѣпленіе нашихъ разсужденій. Преподаваніе, —по мысли Пирогова,—должно прежде всего обогащать умъ положительными свѣдѣніями, должно подчиняться научнымъ требованіямъ предмета, и самый предметъ не долженъ служить лишь орудіемъ для постороннихъ цѣлей. Всего чаще у насъ,—говоритъ Пироговъ,—прямыя цѣли обученія приносятъ въ жертву такъ называемому развитію. Но развитіе, *если оно не подкрѣплено положительнымъ знаніемъ*, переходитъ въ фразу, въ мыльный пузырь, который ничего не стоитъ. Развитіе существенно необходимо, потому что образуетъ человѣка, тогда какъ знаніе даетъ только ученаго (мы бы сказали „эрудиста"): но *развитіе должно опираться на фактъ, на знаніе, быть его прямымъ, конечнымъ выводомъ, и только тогда можетъ получать цѣну* [1]). Какъ на курьезный образецъ игнорированія фактовъ, укажемъ на случай, приведенный въ книгѣ г. Каптерева. Свой урокъ по исторіи одинъ гимназистъ старшихъ классовъ отвѣчалъ, приблизительно, такъ: „Ну, такъ этотъ— какъ его —ну тамъ царь ихъ или предводитель одинъ разъ пошелъ къ этимъ—какъ ихъ—къ сосѣднему народу .. и побѣдилъ его... а черезъ нѣсколько времени его собственное царство было разрушено однимъ воинственнымъ царемъ" [2]). Этотъ курьезъ взятъ изъ эпохи крайняго увлеченія идеей развитія въ самомъ началѣ 60-хъ годовъ. Добавимъ къ этому, что такой результатъ изученія исторіи можетъ получиться у многихъ учениковъ и тогда, когда мы, пренебрегая развитіемъ, сведемъ преподаваніе исторіи на зубреніе учебника.

Итакъ, *бесѣдуя* на урокахъ исторіи съ учениками и примѣняя въ своихъ бесѣдахъ индуктивный и дедуктивный методы мышленія, мы, пользуясь образовательною силою науки, заботимся о развитіи здраваго смысла и любви къ истинѣ въ своихъ ученикахъ, а чрезъ это улучшаемъ и нравы будущаго поколѣнія. Здѣсь смыслъ, характеръ и воля воспитанника,—говоритъ Пироговъ,—разовьются гораздо

---

[1]) *Каптеревъ.*—Новая русская педагогія. Петербургъ, 1897 года. Стр. 90—91.

[2]) Ibidem. Стр. 22.

болѣе отъ часового ученія у одного или двухъ дѣльныхъ наставниковъ, нежели отъ безпрерывнаго надзора десяти надзирателей, гувернеровъ, воспитателей [1]).

Но, разбирая тотъ или другой вопросъ по частямъ, необходимо добиваться того, чтобы въ концѣ концовъ у ученика составилось цѣльное представленіе о каждомъ предметѣ бесѣды, о каждой исторической эпохѣ и, наконецъ, объ общемъ характерѣ историческаго процесса въ жизни извѣстнаго народа и даже въ жизни всего человѣчества. Поэтому каждый разъ за аналитической работой должна слѣдовать синтетическая. Феликсъ Тома въ своей интересной книжкѣ совершенно справедливо замѣчаетъ: „Если мы не развиваемъ въ нашихъ ученикахъ духа синтеза одновременно съ духомъ анализа, то мы не достигнемъ никакого серьезнаго результата: мы не выполнимъ своего дѣла“ [2]).

Всякая наука не только сообщаетъ намъ знанія, но и возбуждаетъ нашъ умъ, пріучая его къ пытливому мышленію. И это потому, что наука не есть сумма знаній, а *система* знаній, своего рода органическое цѣлое. У каждой науки есть свои *методы изслѣдованія*, свой характеръ, особенное вліяніе на изучающаго. И изучать науку не значитъ только пріобрѣтать свѣдѣнія по этой наукѣ, но и проникаться ея особымъ характеромъ, постигать ея методологію, подвергаться своеобразному умственному возбужденію, сообщаемому данной наукой. Съ этой точки зрѣнія весьма полезно иногда на урокахъ исторіи знакомить учениковъ (говоримъ, разумѣется, о старшихъ классахъ) съ тѣмъ процессомъ научнаго изслѣдованія, посредствомъ котораго ученый историкъ приходитъ къ какому-нибудь вѣроятному выводу.

Наилучшій образецъ такого изслѣдованія, вполнѣ доступнаго пониманію учениковъ старшихъ классовъ, представляетъ „Разборъ мнѣній о личности Лжедимитрія I“ С. М. Соловьева, помѣщенный во II т. „Исторической Хрестоматіи“ Гуревича. Методъ, котораго въ этомъ изслѣдованіи при-

---

[1]) Ibidem. Стр. 91.

[2]) *Ф. Тома.*—Внушеніе и его значеніе въ воспитаніи. Стр. 115.

держивается Соловьевъ, подходитъ къ тому методу, который въ логикѣ называется „методомъ остатковъ".

Приведемъ здѣсь краткій разборъ этого изслѣдованія, которое, какъ мы не разъ замѣчали, очень нравится ученикамъ своею стройностью и логичною послѣдовательностью сужденій.

Статья распадается на три части.

I. У историка, прежде всего, возникаетъ вопросъ: *былъ ли Лжедимитрій настоящій царевичъ?* *).

Въ концѣ этой части своего изслѣдованія Соловьевъ приходитъ къ отрицательному выводу. Но этотъ выводъ получается послѣ весьма внимательной, стройной аналитической работы. Прослѣдимъ, какъ Соловьевъ подходитъ къ своему выводу. Онъ разсматриваетъ:

a) Историческія несообразности въ извѣстіяхъ о бывшемъ будто бы подмѣнѣ Димитрія—царевича другимъ мальчикомъ;

b) Историческія противорѣчія въ извѣстіяхъ, оставшихся отъ современниковъ;

c) Противорѣчіе извѣстій, утверждающихъ подмѣнъ, вполнѣ установленному факту (эти извѣстія говорятъ, что убійство совершено было ночью, тогда какъ оно безспорно случилось днемъ);

d) Свидѣтельство безпристрастныхъ современниковъ (извѣстіе Буссова со словъ Басманова).

Итакъ лицо, извѣстное въ исторіи подъ именемъ Лжедимитрія I, не было истиннымъ царевичемъ.

II. У историка-изслѣдователя возникаетъ затѣмъ другой вопросъ: *какъ смотрѣлъ на себя самъ Лжедимитрій?*

Соловьевъ приходитъ къ заключенію, что Лжедимитрій искренно вѣрилъ въ свое царственное происхожденіе. Факты, на которые опирается это заключеніе, слѣдующіе:

a) Лжедимитрій не былъ воплощеніемъ лжи и безнравственности, какъ это должно было бы быть, если бы онъ сознательно принялъ на себя роль самозванца:

*) Въ подробную передачу содержанія статьи мы не будемъ вдаваться, такъ какъ каждый преподаватель-историкъ съ ней хорошо знакомъ, а не историку весьма полезно будетъ прочесть ее въ хрестоматіи *Гуревича*.

b) Въ его образѣ жизни проявляются: увѣренность, открытость и свобода въ поведеніи;

c) Когда ему сообщили о томъ, что Шуйскій распространяетъ слухъ о его самозванствѣ, онъ предаетъ Шуйскаго гласному народному суду;

d) Онъ увѣренно обращается за признаніемъ къ мнимой матери;

e) Не сочиняетъ подробностей о своихъ похожденіяхъ.

Итакъ, во второй части разсужденія получается, вытекающій изъ разсмотрѣнныхъ фактовъ, выводъ: Лжедимитрій былъ искренно убѣжденъ въ своемъ царственномъ происхожденіи.

Но если, съ одной стороны, онъ не былъ истиннымъ царевичемъ, и если, съ другой стороны, онъ искренно былъ увѣренъ въ своемъ царственномъ происхожденіи, то *очевидно*, что мысль о царственномъ происхожденіи и о правахъ на московскій престолъ была Лжедимитрію кѣмъ-либо внушена. Отсюда логическій переходъ къ послѣднему и самому главному вопросу, который можетъ вызвать многоразличныя рѣшенія. Этотъ,—строго-логически вытекающій изъ предшествующихъ разсужденій историка,—вопросъ есть слѣдующій:

III. Кто же именно внушилъ Джедимитрію мысль о царственномъ происхожденіи и о необходимости домогаться московскаго престола?

По мнѣнію Соловьева, самозванца могли выставить: 1) или враги Россіи, 2) или враги Бориса Годунова *). Затѣмъ историкъ разсматриваетъ слѣдующіе вопросы:

a) выставило ли самозванца польское правительство?

b) выставилъ ли его кто-либо изъ польскихъ вельможъ?

c) выставили ли его іезуиты?

Всѣ три вопроса рѣшаются отрицательно. Первое предположеніе, по мнѣнію Соловьева, уничтожается равнодушнымъ отношеніемъ къ самозванцу короля Сигизмунда III. Второе предположеніе уничтожается вполнѣ естествен-

*) Г. *Кизеветтеръ* въ своей статьѣ, напечатанной въ журналѣ „Образованіе“, выставляетъ еще одно предположеніе: враги московскихъ государственныхъ порядковъ.

ною и справедливою мыслью, что такое широкое предпріятіе, какъ произведеніе смуты въ Россіи, не могло исходить отъ одного лица въ родѣ, напр., канцлера литовскаго Сапѣги, на котораго падало подозрѣніе. Третье предположеніе уничтожается необразованностью самозванца и его крайне плохимъ знаніемъ латинскаго языка. Соловьевъ вполнѣ справедливо полагаетъ, что воспитанникъ іезуитовъ не могъ, напр., подписываться: „in perator“ и не могъ нуждаться въ переводчикѣ для разговора съ папскимъ посломъ.

Остается предположить, по мнѣнію Соловьева, что самозванца выставили враги Бориса, московскіе бояре, а польское правительство, польскіе вельможи и іезуиты воспользовались удобнымъ случаемъ и содѣйствовали смутѣ, ослаблявшей Московское государство. Въ доказательство послѣдняго предположенія Соловьевъ ссылается: 1) на показаніе современнаго хронографа о Борисѣ Годуновѣ, 2) на показаніе Буссова (со словъ самого Бориса) и 3) на показаніе самого Лжедимитрія Вишневецкому о томъ, что первоначальное воспитаніе онъ получилъ у *московскаго боярина*.

Мы могли бы привести много подобныхъ образцовъ историческаго изслѣдованія, вполнѣ доступныхъ пониманію учениковъ старшихъ классовъ. Но эти образцы извѣстны каждому преподавателю исторіи. Эти образцы историческаго изслѣдованія даютъ возможность учителю не только содѣйствовать умственному развитію учениковъ и укрѣплять въ ихъ сознаніи и памяти главнѣйшіе историческіе факты, но и вести преподаваніе исторіи въ средней школѣ *научно*, связывать исторію, какъ предметъ обученія, съ исторіей, какъ наукой. А что такое *научное* преподаваніе исторіи не праздная мечта, не химера, а дѣло вполнѣ возможное и съ пользою осуществимое, это доказалъ покойный профессоръ Карелинъ, глубоко заинтересовавшій своимъ научнымъ преподаваніемъ исторіи учениць *женской* гимназіи *).

И вотъ теперь, вспомнивши преподавательскую дѣятельность безвременно скончавшагося талантливаго профессора, такъ высоко цѣнившаго *личность человѣка*, мы счи-

*) См. „*Русская Мысль*“. 1890 г. Октябрь. „Проф. Карелинъ, какъ преподаватель средней школы“.

таемъ вполнѣ умѣстнымъ перейти къ вопросу о *личной иниціативѣ учителя*. Для того, чтобы педагогъ могъ исполнить свою святую задачу, воспитать въ ученикѣ *человѣка*, онъ долженъ быть и самъ человѣкомъ, но отнюдь не „человѣкомъ въ футлярѣ“ [1]). Личность его и его дѣятельность *до извѣстной степени* должны быть свободны.

Но прежде чѣмъ окончательно формулировать наше мнѣніе о личной иниціативѣ учителя исторіи и о тѣхъ рамкахъ, которыя должны ограничить свободу этой иниціативы, мы считаемъ необходимымъ напомнить читателю три взгляда:

1) взглядъ нашего Министерства на необходимость подготовить ученика средней школы къ самостоятельному чтенію историческихъ изслѣдованій и внушить ему идею прогрессивнаго развитія жизни человѣчества;

2) мнѣніе знаменитаго нѣмецкаго педагога Дистервега о пользѣ изученія, преимущественно, исторіи отечественной;

3) взглядъ современныхъ педагоговъ-историковъ на воспитательно-образовательное значеніе изученія всемірной исторіи.

Мнѣніе Дистервега мы приведемъ буквально. Вотъ выдержка изъ его сочиненія по методикѣ исторіи, котораго, къ сожалѣнію, не существуетъ въ отдѣльномъ изданіи [2]). Дистервегъ съ нѣмецкою аккуратностью и точностью разбираетъ вопросъ о пользѣ изученія исторіи по пунктамъ.

1) Занимаясь исторіей, нашъ ученикъ научится воссоздавать въ своей фантазіи тѣ условія мѣста, въ которыхъ совершались событія, отдаленныя отъ насъ пространствомъ и временемъ,—а отсюда пріобрѣтетъ возможность судить и о явленіяхъ въ отдаленныхъ уголкахъ своего отечества, принимая въ соображеніе мѣстныя особенности.

2. Онъ научится узнавать и понимать многихъ людей по самому существу ихъ, а отсюда научится цѣнить и современныхъ дѣятелей.

3. Онъ привыкнетъ схватывать совокупность общественныхъ отношеній и оцѣнивать ихъ вліяніе на общество,

---

[1]) *Чеховъ.*—Человѣкъ въ футлярѣ.

[2]) *Дистервегъ.*—Методика исторіи. „Семья и Школа“ за 1881 г.

а отсюда пріучится представлять положеніе своего народа и проникать взоромъ въ возможныя сочетанія будущаго.

4. Онъ увидитъ, какъ человѣкъ опредѣляющимъ образомъ вліяетъ на окружающія его условія, и отсюда впослѣдствіи будетъ въ состояніи содѣйствовать благу своей страны и съ пользой обсуждать ея горе [1]).

5) Онъ достигнетъ пониманія историческихъ идей, прослѣдитъ, какъ онѣ мало-по-малу осуществлялись, входили въ жизнь, а отсюда усвоитъ себѣ, во всей полнотѣ и силѣ, идеи своего времени.

6. Онъ будетъ себя чувствовать братомъ по духу всякому другому ученику его возраста, ибо замѣтитъ, что и онъ и сверстникъ его—оба негодуютъ тѣмъ же гнѣвомъ при видѣ зла и радуются тою же радостью, наблюдая дѣяніе прекрасное, достойное человѣка.

7. Изъ великихъ дѣлъ и мыслей героевъ, которые сами пожертвовали собой за идею, пусть даже они заблуждались и были почему-либо въ лагерѣ враговъ его, онъ почерпнетъ одушевленіе и потребность совершить въ теченіе всей своей жизни все возможное на пользу того, что онъ считаетъ истиннымъ [2]).

8. Будущихъ противниковъ своихъ въ битвѣ жизни онъ пріучится понимать и цѣнить по кругу ихъ идей и, слѣдовательно, со временемъ можетъ вести эту борьбу *честно*.

9. *Истину и справедливость научится онъ цѣнить и практиковать во всѣхъ случаяхъ, даже по отнотенію къ врагамъ;* и въ то время, какъ надъ головой его кипитъ борьба людей взрослыхъ, и столбы поднимаемой ими пыли застилаютъ правду, онъ будетъ смотрѣть на нее ясно и невозмутимо,—дабы впослѣдствіи, когда онъ самъ выступитъ на поле битвы, либо поднять эту борьбу за идеи на одну ступень выше, либо добиться высшаго единства...

Счастливъ народъ,—такъ заканчиваетъ свои разсуж-

---

[1]) Вопросъ этотъ подробно и основательно разработанъ въ сочиненіи проф. *Карѣева*: „Сущность историческаго процесса и роль личности въ исторіи".

[2]) Срав. мнѣніе *Пирогова* о твердыхъ убѣжденіяхъ.

денія Дистервегъ,—въ средѣ членовъ котораго сознаніе ихъ общности, принадлежности къ одному цѣлому, другими словами, *національное чувство*, выражено такъ опредѣленно, что оно подчиняетъ себѣ всѣ существующія еще въ средѣ націи различія, даже весьма глубоко залегающія различія культурныхъ, сословныхъ и религіозныхъ отношеній!..

Дистервегъ, слѣдовательно, какъ и нашъ Пироговъ, какъ и всѣ современные педагоги, имѣетъ въ виду воспитаніе *человѣка* и выработку въ немъ нормальныхъ отношеній къ родинѣ, къ своимъ обязанностямъ передъ нею, къ своимъ согражданамъ. Цѣль эта достигается, какъ думалъ у насъ, напр., Стоюнинъ, преимущественно изученіемъ словесности и исторіи. Дистервегъ въ приведенныхъ выдержкахъ имѣетъ въ виду отечественную исторію. Но указанная нами цѣль еще шире осуществляется при одновременномъ изученіи и всемірной исторіи. Изучая и всемірную исторію, мы еще болѣе расширяемъ свой умственный кругозоръ и переносимъ указанные Дистервегомъ принципы въ болѣе широкую сферу, въ сферу международныхъ отношеній.

Лишь широкое историческое образованіе,—говоритъ проф. Карѣевъ,—можетъ вообще дать понятіе о содержаніи идеаловъ, о значеніи самосознанія, о роли усилій отдѣльной личности улучшить общія условія своего существованія. Только такое образованіе можетъ воспитать въ человѣкѣ настоящую гуманность, интересъ и уваженіе къ человѣческой личности, къ какой бы расѣ и національности, къ какому бы культурному слою и соціальному классу она ни принадлежала *).

Итакъ, правильно поставленное обученіе исторіи, не только въ университетѣ, но и въ средней школѣ, въ сильной степени содѣйствуетъ утвержденію въ сознаніи юношества той идеи *солидарности* или *взаимной зависимости* между людьми и народами, которую многіе современные ученые считаютъ основаніемъ общественной нравственности и которая вполнѣ соотвѣтствуетъ лучшей формулѣ прогресса,

---

*) *Карѣевъ.*—Историко-философскіе и соціологическіе этюды. Петербургъ. 1895. Стр. 41.

заключающейся въ словахъ Спасителя: „Будьте совершенны, какъ Отецъ вашъ небесный". И въ самомъ дѣлѣ: если человѣкъ, усвоившій съ дѣтства истины и принципы Христова ученія, путемъ правильнаго образованія расширитъ свой умственный кругозоръ и если онъ, напримѣръ, послѣ основательнаго изученія исторіи приходитъ къ твердому, сознательному убѣжденію, что во всякой нашей мысли думаютъ и мечтаютъ всѣ наши предшественники; если онъ вполнѣ ясно будетъ сознавать, что „зажженный ими свѣтильникъ дошелъ до насъ, *благоговѣйно передаваемый* въ теченіе вѣковъ, изъ рукъ въ руки, становясь съ каждымъ поколѣніемъ все болѣе и болѣе яркимъ", то не явится ли въ результатѣ у него вполнѣ ясное сознаніе *долга* *)?

И сколько плодотворныхъ и разумныхъ *идей* сообщаетъ уму обширный матеріалъ, изучаемый на урокахъ исторіи! А вѣдь всякая идея заключаетъ въ себѣ и двигательную силу. Ясно сознанныя и стройныя идеи неизбѣжно увлекаютъ къ соотвѣтствующему дѣйствію силой присущей имъ убѣдительности. Когда, напр., мы убѣдимся, что въ людскихъ отношеніяхъ господствуютъ въ сущности твердые и опредѣленные законы, сообразно съ которыми и должны строиться личныя, общественныя и государственныя отношенія, тогда наша практическая дѣятельность будетъ сообразоваться съ нашими теоретическими знаніями. И, кромѣ того, тогда только человѣкъ будетъ полезнымъ членомъ общества, когда онъ будетъ хорошо знать, въ чемъ заключается *нравственное добро*. А такое знаніе дается не спеціальными науками, а гуманитарными и преимущественно общественными, въ числѣ которыхъ исторія занимаетъ выдающееся мѣсто. Словомъ, для улучшенія дѣятельности человѣка, для возвышенія ея въ нравстненномъ отношеніи имѣютъ значеніе, прежде всего, представленія человѣка объ общественныхъ и вообще людскихъ отношеніяхъ, при достаточномъ общемъ развитіи.

Вотъ какія въ высшей степени серьезныя требованія современная педагогика предъявляетъ историческому обра-

---

*) *Тома*.—Воспитаніе и нравственность. „Образованіе". 1899 г., Октябрь, стр. 65.

зованію! Естественно, повторяемъ еще и еще разъ, эти требованія могутъ быть выполнены не учебникомъ, а учителемъ, имѣющимъ возможность проявить свою *личную инициативу*. Но для того, чтобы эта личная инициатива была полезна и производительна, необходимо, чтобы преподаватель исторіи былъ *педагогомъ*, знающимъ законы, по которымъ развивается духовная жизнь ребенка и юноши, *наблюдательнымъ человѣкомъ*, быстро схватывающимъ различныя настроенія юной души, *любящимъ свое дѣло, могущимъ отдать вечернія досуги дѣлу своего самообразованія, основательной подготовкѣ къ урокамъ и ежедневной провѣркѣ своихъ наблюденій*. И во всякомъ случаѣ, приступая къ педагогической дѣятельности, онъ уже долженъ обладать образованностью, широкимъ личнымъ развитіемъ, заключающимся не въ обиліи фактическихъ знаній, а въ способности понимать большое количество идей.

Всѣмъ извѣстно, какъ плохо поставлено у насъ матеріальное положеніе учителя. Это жалкое положеніе учителя есть главнѣйшая причина большинства недостатковъ нашей средней школы. Но объ этомъ мы говорить теперь не будемъ. Въ данномъ случаѣ насъ болѣе интересуетъ личное развитіе учителя исторіи. Только при широкомъ личномъ развитіи учителя возможна правильная постановка преподаванія исторіи въ средней школѣ. Дѣло въ томъ, что, прежде всего, изученіе исторіи не можетъ быть вполнѣ объективнымъ, и пониманіе исторіи достигается при значительномъ участіи *субъективнаго развитія историка*. И если это правило справедливо по отношенію къ ученому историку, къ историку-изслѣдователю, то не менѣе справедливо оно и по отношенію къ историку-педагогу, къ историку-преподавателю средней школы, который проводитъ въ школу различныя историческія теоріи и научныя воззрѣнія, въ доступной для учащихся формѣ. Попробуемъ выяснить нашу мысль съ помощью весьма интереснаго и весьма цѣннаго философско-историческаго труда *).

Вѣдь всякая попытка научно понять какую-либо эпоху представляетъ историку нѣсколько *возможностей* дальнѣй-

*) *Арнольди.*—Методы изученія исторіи. См. стр. 100, 168 и др.

шаго хода событій. Ученый историкъ довольно часто можетъ объективно установить всѣ эти возможности, но, перенося на нихъ понятіе о *нормальномъ ходѣ* событій и объ отклоненіи отъ него, о здоровомъ развитіи общества и о патологическихъ явленіяхъ, онъ принужденъ, въ виду задачъ научнаго пониманія, оцѣнить *нормальность совершающагося*. Онъ не можетъ отказаться отъ попытки оцѣнить ее, не отказываясь отъ пониманія историческаго процесса вообще. Такимъ образомъ, историку и приходится заботиться о своемъ личномъ развитіи, такъ какъ лишь это развитіе во многихъ случаяхъ можетъ доставить ему нужный ему критерій. Приведемъ примѣръ. Въ исторической жизни народовъ, если взглянуть на нее, напр., съ точки зрѣнія развитія мысли, замѣчается борьба различныхъ теченій мысли. Историкъ этой мысли не можетъ ограничиться объективнымъ констатированіемъ различныхъ фазисовъ, имѣвшихъ мѣсто въ этой борьбѣ, когда поперемѣнно торжествовало то то, то иное направленіе. Ему приходится, съ одной стороны, угадывать возможности, представлявшіяся въ каждую эпоху для иного исхода столкновеній, съ другой—оцѣнивать, насколько направленія восторжествовавшія и направленія побѣжденныя были фактами здоровыми, способными усилить и ускорить дѣйствительный прогрессъ въ исторіи, или фактами патологическими, затруднявшими и отдалявшими этотъ прогрессъ. Здѣсь съ наибольшею яркостью обнаруживается тотъ элементъ историческаго пониманія, для котораго неизбѣжнымъ пріемомъ оказывается пріемъ *субъективнаго мышленія*.

Какъ слѣдствіе этого широкаго личнаго развитія, въ связи съ необходимымъ запасомъ фактическихъ знаній, у ученаго историка вырабатывается *весьма необходимое и для историка-педагога,* особенное *чутье,* та „дивинація“, которою отличался, напр., Нибуръ; которою и нашъ отечественный историкъ С. М. Соловьевъ отличался; та „дивинація“, благодаря которой историкъ, при весьма неясныхъ документальныхъ данныхъ, при намекахъ и недомолвкахъ первоисточниковъ, угадываетъ истину и даетъ вѣрную оцѣнку событіямъ; и эта оцѣнка впослѣдствіи нерѣдко подтверждается вновь открытыми историческими документами. Подобные

случаи бываютъ, напр., часто при оцѣнкѣ дѣятельности такъ называемой исторической личности. Насколько въ данномъ случаѣ необходимо личное развитіе историка-педагога, покажетъ слѣдующій примѣръ. Всѣмъ извѣстно имя боярина Шеина, казненнаго при Михаилѣ Ѳеодоровичѣ за «измѣну», за неудачную капитуляцію при осадѣ Смоленска. Относительно боярина Шеина существуютъ два радикально противоположныя мнѣнія: мнѣніе С. М. Соловьева и мнѣніе г. Иловайскаго, автора широко распространенныхъ у насъ учебниковъ. По мнѣнію г. Иловайскаго, Шеинъ—измѣнникъ. По мнѣнію С. М. Соловьева, Шеинъ—жертва боярскихъ интригъ, честнѣйшій и лучшій представитель древне-русскаго боярства.

Въ данномъ случаѣ насъ интересуетъ не боринъ Шеинъ, а положеніе историка-педагога, принужденнаго считаться съ двумя указанными воззрѣніями. Смѣемъ думать, что этотъ примѣръ весьма наглядно подтверждаетъ справедливость двухъ, выше высказанныхъ, мыслей: 1) субъективное отношеніе къ изучаемымъ историческимъ фактамъ со стороны историка неизбѣжно и необходимо; 2) для историка-педагога необходимо широкое личное развитіе, такъ какъ онъ принужденъ ex officio субъективно относиться ко многимъ субъективнымъ и объективнымъ воззрѣніямъ историковъ-изслѣдователей. Кстати, скажемъ нѣсколько словъ о томъ, какъ проявился въ данномъ случаѣ «субъективизмъ» Соловьева. Дѣло въ томъ, что С. М. Соловьевъ, не имѣя прямыхъ указаній въ источникахъ, но, благодаря глубокому *пониманію эпохи* и всѣхъ существовавшихъ тогда отношеній, пришелъ къ мысли, что Шеинъ былъ жертвою интригъ окружавшаго молодого царя боярства, нелюбившаго его за прямой, открытый характеръ и за рѣзкій языкъ. Этотъ взглядъ недавно подтвердился открытіемъ новыхъ документовъ по дѣлу боярина Шеина [1]). И остается только удивляться тому упорству, съ которымъ г. Иловайскій, несмотря на весьма убѣдительныя доказательства, продолжаетъ отстаивать свое мнѣніе [2]).

---

[1]) См. статью г. *Оглоблина*: „Правда о боринѣ Шеинѣ“ въ Историческомъ Вѣстникѣ за 1898 г.

[2]) См. статью г. *Иловайскаго* о Шеинѣ въ Русскомъ Архивѣ за 1898 годъ.

Итакъ, повторяемъ, если широкое личное развитіе необходимо для ученаго историка, то не менѣе необходимо оно и для историка-учителя. Вѣдь онъ долженъ самъ имѣть ясное представленіе объ историческомъ процессѣ и объ отдѣльныхъ его моментахъ какъ въ жизни всего человѣчества, такъ и въ жизни каждаго историческаго народа, чтобы вполнѣ успѣшно и правильно объяснять своимъ ученикамъ значеніе историческихъ фактовъ и вести ихъ къ пониманію какъ явленій прошлой и современной жизни, такъ и сущности прогресса; чтобы, словомъ, содѣйствовать развитію въ юныхъ умахъ *правильнаго міровоззрѣнія*. При широкомъ личномъ развитіи учитель исторіи никогда не впадетъ въ односторонность, какъ это часто случается съ историками, никогда не увлечется модною теоріей и критически будетъ относиться ко всякому новому изслѣдованію.

Такимъ образомъ мы подходимъ къ вопросу о подготовкѣ учителя исторіи.

По нашему мнѣнію, историко-филологическіе факультеты давали весьма солидную научную подготовку своимъ студентамъ до введенія новаго устава, когда студентъ-историкъ, прослушавъ два года общій курсъ, на два года спеціализировалъ свои занятія, переходя на спеціальное отдѣленіе, гдѣ посредствомъ профессорскихъ лекцій и самостоятельныхъ практическихъ работъ на „семинаріяхъ“, во всякомъ случаѣ, шире и основательнѣе могъ изучить исторію. Но и тогда существовалъ значительный пробѣлъ въ занятіяхъ историковъ: такъ, напр., студенту-историку не всегда удавалось прослушать курсъ политической экономіи и, затѣмъ, какъ и теперь, онъ выходилъ изъ университета, не ознакомившись хотя бы съ общими началами такихъ наукъ, знакомство съ которыми историку крайне необходимо. Эти науки: государственное право, международное право, финансовое право. Впрочемъ, несмотря на указанный пробѣлъ, университетъ даетъ будущему учителю исторіи такую *научную* подготовку, при которой онъ, знакомый съ *методами изученія исторіи*, можетъ самостоятельно дополнять и расширять свое историческое образованіе, если не будетъ заваленъ казенными уроками и если, кромѣ того, для приличнаго содержанія своей семьи, не будетъ поставленъ въ

необходимость давать по вечерамъ еще и частные уроки...

Но, разумѣется, одной *научной* подготовки для учителя исторіи далеко недостаточно. Ему нужна еще и *педагогическая подготовка.*

Наше Министерство имѣло въ виду для основательной подготовки будущихъ преподавателей средней школы учредить учительскія семинаріи. Намъ кажется, въ этихъ учительскихъ семинаріяхъ нѣтъ настоятельной необходимости. Осмѣлимся высказать по этому столь важному вопросу свой скромный взглядъ, причемъ будемъ имѣть въ виду исключительно подготовку преподавателей исторіи.

Окончившіе курсъ историко-филологическаго факультета съ званіемъ *кандидата* *) и ищущіе правъ учителя исторіи въ средне-учебныхъ заведеніяхъ должны оставляться на одинъ годъ при университетѣ для педагогической подготовки. Имъ должна выдаваться стипендія въ 600 р., или отъ Министерства, или отъ тѣхъ округовъ, отъ которыхъ они получали раньше стипендіи. Въ теченіе этого года они должны прослушать при университетѣ слѣдующіе курсы: 1) Педагогическая психологія; 2) Исторія педагогики; 3) Общая дидактика; 4) Исторія народнаго просвѣщенія въ Россіи; 5) Школьная гигіена; 6) Методика исторіи.

Кромѣ этихъ теоретическихъ занятій, должны существовать и практическія. Въ первое полугодіе студенты-практиканты должны посѣщать уроки преподавателей исторіи тѣхъ средне-учебныхъ заведеній, которыя имѣются въ университетскомъ городѣ, и представлять отчеты о посѣщенныхъ урокахъ, съ критическимъ ихъ разборомъ, своему руководителю, профессору методики исторіи, который долженъ избираться изъ наиболѣе опытныхъ преподавателей исторіи. Отчеты эти должны служить матеріаломъ для собесѣдованій руководителя съ студентами-практикантами на особыхъ „семинаріяхъ". Изрѣдка, въ первомъ полугодіи, руководитель даетъ въ одномъ изъ учебныхъ заведеній города, въ присутствіи своихъ студентовъ-практикантовъ, такъ называемые образцовые, или примѣрные, уроки.

*) Очень жаль, что это весьма приличное и опредѣленное званіе отмѣнено новымъ университетскимъ уставомъ и замѣнено „окончившимъ курсъ по первому разряду".

Во второмъ полугодіи студенты-практиканты даютъ пробные уроки, которые опять-таки разбираются на „семинаріяхъ“. И совершенно достаточно, если каждый студентъ-практикантъ дастъ два пробныхъ урока: одинъ въ младшемъ классѣ гимназіи, другой въ старшемъ. Въ концѣ года студенты-практиканты сдаютъ экзаменъ по прослушаннымъ ими курсамъ. При назначеніи на службу, они въ теченіе одного года считаются исправляющими должность учителя и въ этой должности утверждаются по представленіи ими окружному начальству подробнаго отчета о томъ, какъ въ каждомъ изъ ввѣренныхъ имъ классовъ они вели преподаваніе, съ цѣлью примѣнить къ дѣлу вынесенныя ими изъ университета научныя и педагогическія свѣдѣнія, и какія препятствія они встрѣчали при примѣненіи ими основныхъ принциповъ преподаванія. Желательно было бы также, чтобы въ теченіе этого года, имѣя небольшое число уроковъ, исправляющіе должность учителя посѣщали уроки по другимъ, по крайней мѣрѣ родственнымъ, предметамъ и знакомились бы съ постановкой учебно-воспитательнаго дѣла въ томъ учебномъ заведеніи, куда они назначены. Въ послѣднемъ случаѣ они должны сообщать свои впечатлѣнія директору гимназіи или инспектору, на особыхъ предметныхъ комиссіяхъ, или же совершать свои наблюденія, руководствуясь предварительными указаніями директора или инспектора.

Въ настоящей нашей статьѣ мы старались разсмотрѣть пріемы преподаванія исторіи, содѣйствующіе развитію умственныхъ силъ ученика и его устной рѣчи. Но, повторяемъ, преподаваніе исторіи не должно быть одностороннимъ. Преподаватель исторіи долженъ воздѣйствовать и на воображеніе ученика и на чувство. И это воздѣйствіе достигается *художественнымъ элементомъ* преподаванія исторіи. Объ этомъ художественномъ элементѣ въ преподаваніи исторіи мы со временемъ поговоримъ.

ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА